



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: De la phraseologie a la phraseodidactique : etudes theoriques et pratiques

Author: Monika Sułkowska

Citation style: Sułkowska Monika. (2013). De la phraseologie a la phraseodidactique : etudes theoriques et pratiques. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Monika
Sułkowska

De la
phraséologie
à la
phraséodidactique

Études
théoriques
et pratiques

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2013

De la phraséologie à la phraséodidactique

Études théoriques et pratiques



NR 3015

Monika Sułkowska

De la phraséologie à la phraséodidactique

Études théoriques et pratiques



Redaktor serii: Językoznawstwo Neofilologiczne
Maria Wysocka

Recenzent
B. Krzysztof Bogacki

Praca naukowa finansowana ze środków budżetowych na naukę w latach 2010–2012
jako projekt badawczy N N104 057439

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Table des matières

Préface	9
1. Figement et expressions figées – complexité du phénomène . . .	11
1.1. Notion de figement et d'expression figée, définitions	15
1.1.1. Expressions figées et autre terminologie	24
1.1.2. Classements des unités figées	31
1.1.3. Collocations – analyse et traitement	44
1.2. Figement en revue historique	48
2. Nature sémantique et syntaxique du figement	53
2.1. Origines et sources des unités figées	53
2.2. Limites et variantes des expressions figées	57
2.3. Mécanismes naturels du figement	61
2.3.1. Figement formo-syntaxique et non-continuité structurale . . .	62
2.3.2. Processus sémantiques en figement	64
2.4. Motivation sémantique dans les expressions figées	68
2.5. Dualité sémantique des unités figées	70
2.6. Structures figées et référence	72
2.7. Mécanismes tropiques et aspects socio-culturels du figement	73
2.7.1. Métaphore et métonymie	73
2.7.2. Catégorisation et conceptualisation.	78
2.7.3. Stéréotypes et valorisation	81
2.8. Description de l'aspect sémantique du figement.	82
2.9. Description de l'aspect syntaxique du figement	88
3. Perception et compréhension des expressions figées	95
3.1. Décodage des mots	95
3.2. Décodage des expressions idiomatiques – revue des conceptions. . .	97
3.2.1. Modèles non-compositionnels	97
3.2.2. Modèles compositionnels	100
3.3. Prédicibilité, littéralité et décomposabilité des expressions idiomatiques	103
3.4. Perception et acquisition des unités figées en langue maternelle . . .	107

4. Figement en didactique des langues étrangères	115
4.1. Buts et objectifs de la phraséodidactique	116
4.2. Didactique du figement en histoire – revue	122
4.2.1. Phraséologie et linguistique appliquée	122
4.2.1.1. Le courant générativiste – construction créative du langage	123
4.2.1.2. Le courant générativiste – grammaire universelle	123
4.2.1.3. L’approche communicative	124
4.2.1.4. L’approche réceptive	124
4.2.1.5. Applications didactiques de la phraséologie	125
4.2.2. Expressions figées selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues	125
4.3. Problématique de la maîtrise des expressions figées	127
4.4. Études contrastives en phraséologie et leur rôle pour la phraséodidactique	129
4.5. Expressions figées en didactique du FLE	134
4.6. Figement en didactique de futurs traducteurs et interprètes	137
5. Compétences phraséologiques en langue étrangère	145
5.1. Notion de compétences linguistiques et de compétences phraséologiques	145
5.1.1. Acquisition des compétences phraséologiques en langue étrangère – étapes de ce processus	152
5.1.2. Analyse des compétences phraséologiques – exemples	154
5.2. Présentation d’une expérience	156
5.2.1. Question de transférabilité des expressions figées en langue étrangère	156
5.2.2. Description de l’expérience, objectifs	158
5.2.3. Résultats de l’expérience – données et leur examen	159
5.3. Acquisition et développement des compétences phraséologiques en langue étrangère à l’exemple du français	161
5.3.1. Déroulement de l’expérience (2007/2008, 2008/2009, 2009/2010), méthodologie adoptée, objectifs	162
5.3.2. Présentation des participants	167
5.3.3. Analyse quantitative des données obtenues	171
5.3.4. Analyse qualitative des données obtenues	174
5.3.4.1. Étude des réponses correctes, fréquentes et répétitives	174
5.3.4.2. Examen des erreurs et des fautes	179
5.3.4.3. Discussion des résultats	181
5.4. Degrés de figement et leur influence sur l’acquisition-apprentissage des expressions figées en langue étrangère	185
5.4.1. Description de l’analyse	185
5.4.2. Étude d’une corrélation mutuelle	190
5.4.3. Bilan des résultats	194

6. Typicité et structures prototypiques en phraséologie et leur rôle pour la phraséodidactique	197
6.1. Notion de prototype, typicité et structures prototypiques	198
6.2. Typicité et structures prototypiques au niveau du figement lexical – recherches et leurs résultats	200
6.2.1. Objectifs et déroulement de l'expérience	200
6.2.2. Présentation des personnes sondées	201
6.2.3. Résultats de l'expérience – données et leur analyse	202
6.2.3.1. Savoir théorique des personnes sondées en matière de phraséologie	202
6.2.3.2. Traits typiques des expressions figées	203
6.2.3.3. Modèle typique des expressions figées	204
6.2.3.4. Structures prototypiques en figement – analyse des exemples	206
6.2.4. Discussion des résultats et leur rôle pour la didactique du figement	209
7. Outils, méthodes, techniques et suggestions phraséodidactiques	211
7.1. Analyse du matériel pédagogique pour la didactique des expressions figées en FLE	212
7.2. Techniques et stratégies phraséodidactiques	217
7.3. Revue des techniques et des stratégies phraséodidactiques mises en pratique.	226
7.4. Techniques et suggestions en traitement didactique des collocations	234
7.5. Étude de l'efficacité de différents types d'exercices phraséodidactiques sur les compétences phraséologiques	239
7.5.1. Présentation des recherches	239
7.5.1.1. Étapes de l'expérience	240
7.5.1.2. Description des exercices exploités	240
7.5.2. Discussion des résultats	241
Conclusions	245
Annexes	249
Références citées	287
Inventaire des figures	315
Inventaire des tableaux	317
Streszczenie	319
Summary	323

Préface

La **phraséologie** en tant que branche de la linguistique et de la lexicologie analysant les expressions figées, préexistantes et subséquentes au discours libre, est issue d'une longue tradition. Cependant, l'énorme complexité du phénomène, son caractère multiaspectuel et de nombreux problèmes théoriques et pratiques dans l'étude du figement expliquent l'absence de travaux exhaustifs et univoques dans ce domaine. Malgré une riche documentation scientifique, la plupart des questions liées au figement lexical, se révèlent tout à fait actuelles et soulèvent aujourd'hui des débats animés autant que des analyses pointues. Ces derniers temps, l'essor de la linguistique et de ses disciplines collatérales permet aussi de voir la phraséologie dans une optique nouvelle.

Par contre, la **phraséodidactique** représente un domaine d'étude peu et mal exploité. Le terme en soi est inconnu de la plupart des didacticiens et des praticiens de l'enseignement des langues, encore plus sa signification et son champ d'application. Au niveau de la phraséologie, l'intérêt consacré à l'enseignement-apprentissage des suites figées restent en revanche tout le temps marginal. Par conséquent, la didactique de la phraséologie constitue actuellement une sorte de lacune placée à mi-chemin entre la phraséologie pure et la didactique des langues.

Les expressions figées passent souvent inaperçues aux yeux des locuteurs natifs alors qu'elles sont vite repérées par les étudiants étrangers. Leur opacité représente un écueil dans l'apprentissage des langues étrangères et amène souvent les élèves à les ignorer, ce qui les éloigne de fait d'une compétence complète de la langue cible. Les constructions figées de toute sorte (expressions idiomatiques, collocations, parémies, etc.) intègrent la combinatoire fixe des langues et elles sont ainsi des éléments exigeant un traitement multiaspectuel et varié.

La présente étude constitue une tentative d'un tel traitement. Son but principal est de montrer des liens entre la phraséologie théorique et son application pratique au niveau de la phraséodidactique. Le nombre de sujets concernés par

les phénomènes du figement est constitué d'individus liés par l'intérêt qu'ils portent tous à la langue et au style : apprenants et enseignants des langues étrangères, traducteurs et interprètes, linguistes au sens large. La suite figée représente pour eux un obstacle à surmonter non seulement du point de vue linguistique, mais aussi culturel. Ainsi, pour introduire efficacement le figement en didactique des langues, il faut connaître bien sa complexité et ses multiples dimensions intra- et interlinguistiques.

La présente étude se compose de sept chapitres qui illustrent successivement le passage de la phraséologie théorique aux problèmes pratiques de la phraséodidactique.

Le premier chapitre introduit le lecteur au problème du figement et des expressions figées. Nous y présentons la terminologie et les classements des suites figées situant de plus les recherches phraséologiques dans un contexte historique.

Puis, dans le second chapitre nous tentons de révéler la nature syntaxique et sémantique du figement en présentant toute la complexité du phénomène.

Le troisième chapitre par contre vise à approcher les problèmes de la perception et du décodage des expressions figées, avant tout au niveau de leur sens idiomatique et figuré.

Ensuite, avec le quatrième chapitre nous entrons sur le terrain de la phraséodidactique. Nous cherchons à présenter les origines et les principaux objectifs de cette branche de la phraséologie appliquée ainsi que ses liens avec d'autres disciplines.

Le cinquième chapitre permet en revanche d'introduire la notion de compétences phraséologiques en langues étrangères. Or, nous y présentons les résultats de nos diverses expériences focalisées sur l'analyse de l'acquisition-apprentissage et du développement des compétences phraséologiques en langue étrangère.

Le sixième chapitre présente par contre la question des structures prototypiques en phraséologie et leur rôle pour la phraséodidactique.

À la fin, le septième chapitre est consacré aux problèmes des outils, méthodes, techniques et suggestions utiles en didactique des expressions figées.

Le présent travail englobe donc et unit différents aspects du figement en vue de présenter la complexité de la phraséologie contemporaine et son rôle incontestable en didactique des langues étrangères. Il constitue le résultat de multiples recherches menées à plusieurs niveaux, unissant des analyses purement linguistiques ou encore, focalisées sur la didactique des langues étrangères.

1. Figement et expressions figées – complexité du phénomène

Le phénomène de figement est une propriété des langues naturelles qui aujourd'hui ne peut pas être ignorée ni négligée si nous aspirons à une description exhaustive des langues. O. Jespersen (1924, trad. fr. 1971), dans sa *Philosophy of Grammar*, est l'un des premiers à poser l'existence de deux principes opposés dans les langues : la liberté combinatoire et le figement, ayant ainsi mis le figement sur le même plan que la notion de règles. Il est incontestable que le figement et les expressions figées jouent un rôle important dans chaque langue naturelle, étant presque aussi répandues que les constructions libres. Certains spécialistes mettent en évidence leur fréquence significative dans le système. À titre d'exemple, E. Szubin et L. Leonova (1970) affirment que chaque langue naturelle contient probablement entre 6 000 et 10 000 phrases répétées. L'équipe de lexicométrie de Saint-Cloud précise que les unités figées représentent 20% des textes traités, et selon les études de M. Gross (1982) pour environ 8 000 phrases analysées, il existe moins de 600 sujets figés et plus de 1000 compléments de cette nature. Par contre, G. Denhière et J.-C. Verstigel (1997) avancent dans leur texte que les expressions ou locutions idiomatiques sont très nombreuses : il y en a environ 4 000 en américain et plus de 2 300 en français. Si l'on accepte l'hypothèse que les expressions figées englobent toutes les locutions polylexicales qui sont reproduites dans le discours, leur nombre augmente encore. Ainsi, A. Bogusławski (1989) suggère qu'il y en a des millions. De plus, grâce à l'accès informatique à de grandes masses de données linguistiques, on a pu se faire une idée plus précise de la présence des expressions figées dans la langue écrite. À titre d'exemple, comme le dit K.J. Danell (1992), il semblerait qu'environ 30% d'un texte soit constitué d'éléments figés ou phraséologismes, ce qui correspond à l'observation de J. Senellart (1998) selon laquelle une phrase sur trois contient une expression figée. Selon les

recherches récentes de G. Gréciano (2003), à l'écrit les phrasèmes prédominent dans les textes de presse portant sur les réalités actuelles des domaines plutôt techniques, la politique, le droit, les sciences et la culture. Les unités les plus représentatives sont les locutions à verbe support, les kinégrammes et les phrasèmes nominaux parfois terminologiques.

Le figement est un phénomène nécessaire dans le système de la langue et ses avantages sont incontestables. Il reste un processus de formation de mots privilégié, vu qu'il utilise des termes déjà disponibles, qu'il permet d'ajouter des déterminations nécessaires à la transparence de la nouvelle dénomination, et qu'il donne des unités dont l'emploi est fréquent. Le processus de figement peut également réunir la syntaxe du mot et la syntaxe du syntagme, ou même celle de la phrase. De plus, le figement permet de satisfaire certains besoins de la langue, tels que le besoin d'expressivité, de clarté et de cohérence. Le locuteur se sert de différentes expressions figées lorsque les mots simples s'avèrent incapables d'exprimer ce qu'il veut communiquer. D'habitude, la volonté de rendre l'information la plus claire possible va ici de pair avec la volonté d'impressionner. En outre, l'utilisation de certaines expressions figées peut parallèlement accomplir une fonction identitaire. Loin d'être un phénomène marginal, le figement représente aussi l'un des mécanismes fondamentaux de renouvellement du lexique (cf. p.ex. S. Mejri (2000a) et R. Martin (2001, 2002)).

Le phénomène de figement engage tous les niveaux d'analyse des systèmes linguistiques, à partir de la phonétique, par la prosodie (qui cherche à vérifier s'il y a des régularités rythmiques grâce auxquelles certaines expressions se figent et d'autres restent libres), la morphologie (où on analyse la structure interne des phraséologismes, leurs composants et par laquelle on essaye de dégager les régularités), la syntaxe (où on examine le fonctionnement des éléments qui forment les expressions figées, le degré de leur soudure, et les contraintes compositionnelles), jusqu'à la sémantique (qui s'intéresse au sens des expressions figées et à leurs relations avec d'autres unités). Ces derniers temps, le figement ainsi que le fonctionnement des unités figées se révèlent également très intéressants au niveau de différentes branches de la linguistique appliquée, en tant que phénomènes liés à notre perception, catégorisation, mémorisation, vision du monde, socioculture, entre autres.

Pour dégager des expressions figées de la chaîne de communication on applique en général trois critères :

- le critère syntaxique → il prend en considération l'autonomie syntaxique des composants ;
- le critère sémantique → il analyse l'affinité qui rapproche les éléments ;
- le critère intuitif → il opère sur le sentiment de « déjà vu ».

Au niveau des études phraséologiques, il est possible de distinguer également quelques tendances qui caractérisent des perspectives analytiques :

- Les linguistes-lexicologues et les auteurs des dictionnaires phraséologiques ont l'habitude de réduire la notion d'expression figée aux cas évidents et absolument irréguliers (p.ex. A. Molotkov, J. Matešić).
- Dans la linguistique formelle, sur le plan du traitement informatique et au niveau de la didactique, on accepte d'habitude une vision très large du phénomène et on parle des expressions figées à chaque fois que le syntagme est irrégulier du point de vue syntaxique, sémantique ou pragmatique (p.ex. Y. Bar-Hillel, W. Chafe, J. Apresjan).
- Les linguistes analysant le style ou les aspects axiologiques prennent en revanche la notion d'expression figée pour chaque expression stéréotypée, répétitive ou représentative.

Comme le dit S. Mejri (2006 : 173–174), toutes les études qui s'intéressent à l'un ou l'autre des aspects du figement peuvent être réparties selon qu'elles privilégient la dimension lexicale, sémantique, syntaxique, ou, en adoptant d'autres perspectives, argumentative ou discursive. Les lexicologues et lexicographes privilégient surtout la délimitation des séries, la détermination de leur définition, l'usage qu'on en fait dans la communication courante, les registres de langue auxquels les expressions figées appartiennent, la confection d'ouvrages facilitant leur apprentissage, l'élaboration de dictionnaires spécialisés, etc. Les sémanticiens focalisent leur intérêt sur le caractère peu évident de la signification des expressions, qui se vérifie à travers l'opacité d'un très grand nombre d'expressions figées ; les syntacticiens sur leur comportement dans la combinatoire et les différents blocages qu'ils connaissent par rapport aux séquences dites *libres*. Dans une autre perspective, certains s'intéressent à un type particulier des séquences figées, les proverbes, parce qu'elles se distinguent par une dimension culturelle certaine ; d'autres encore attirent l'attention sur les emplois particuliers dont les expressions figées peuvent faire l'objet dans le discours en relevant par exemple les manipulations formelles et sémantiques dans un but ludique, les variations stylistiques qu'elles peuvent véhiculer, etc.

La phraséologie, autrefois considérée plutôt comme reflet du patrimoine culturel voire folklorique d'une communauté linguistique, a acquis durant les dernières décennies le statut de véritable objet de recherche en linguistique. Globalement deux tendances se dégagent des études sur le figement :

- celle qui voit dans le figement un phénomène formel,
- et une autre qui en fait une question de contenu.

De plus, comme le remarque C. V a g u e r (2011 : 394), la lecture de travaux consacrés au figement montre qu'il existe deux types d'approches du figement :

- l'approche linguistique,
- l'approche culturelle.

L'approche linguistique ne fait qu'évoquer le figement dans sa dimension culturelle, son but étant d'atteindre la caractérisation du figement sur le plan syntaxique, distributionnel et sémantique. Par contre, l'approche culturelle se pose la question du figement tant du point de vue de ce qu'il révèle de propre à une communauté donnée que du point de vue de l'universel (commun à toutes les communautés). Le figement peut en effet être perçu comme un processus certes universel mais qui se singularise dans chaque langue naturelle.

S. Mejri (2010) parle de **quatre tendances générales** en ce qui concerne les travaux portant sur le figement, à savoir :

- une tendance descriptive, à dimension principalement syntaxique,
- une autre qui privilégie les aspects sémantiques,
- une troisième dont l'intérêt fondamental porte sur les collocations,
- et la dernière qui est de nature plutôt appliquée.

En France, pour la dimension syntaxique, on peut évoquer les travaux de M. Gross et de l'équipe du LADL qui ont consacré un nombre important d'études montrant que les séquences figées relèvent de toutes les parties du discours et qu'elles se caractérisent par une bonne formation syntaxique. En revanche, les descriptions sémantiques sont beaucoup plus hétérogènes dans le choix des objets et des méthodes d'analyse, p.ex. G. Gréciano s'intéresse aux phénomènes de transparence et d'opacité sémantique, C. Schapira aux phénomènes de stéréotypie, J.C. Anscombre et I. Tamba-Mecz aux énoncés proverbiaux, etc.

Avec la manipulation des gros corpus et les résultats rendus disponibles par les études statistiques, notamment en lexicométrie, tout un pan des travaux sur le figement est consacré au phénomène collocationnel, la collocation étant une cooccurrence discursive. Les travaux menés dans ce cadre apportent des éclairages nouveaux sur la problématique du figement. À ce titre, ceux de P. Blumenthal et F.-J. Hausmann (2006), de F. Grossmann et A. Tutin (2003) et de I. Mel'čuk (2011) sont les plus riches en indications épistémologiques et en avancées théoriques. S'ajoute à cette dernière tendance celle qui privilégie l'enseignement, la traduction et le traitement automatique.

De tous ces travaux se dégagent les **principaux constats** suivants :

1. le figement est un phénomène général dont on a sous-estimé jusque-là l'étendue et l'importance sur les plans qualificatif et quantitatif ;
2. les expressions figées sont des unités polylexicales bien formées syntaxiquement, elles s'opposent en cela aux noms composés par exemple ;
3. le figement se présente comme un continuum qui prend naissance dans le phénomène collocationnel et qui finit par les blocs complètement figés ; d'où les notions de *degré de figement* (G. Gross, 1996) et de *semi-figement* (A. Balibar-Mrabti et C. Vaguer, 2005) ;

4. les expressions figées sont opaques (non compositionnelles) ou transparentes (compositionnelles) ; leur degré d'opacité ou de transparence est lié à l'intervention de mécanismes tropiques comme la métaphore et la métonymie et de ceux de la stéréotypie ;
5. des avancées théoriques et appliquées ont été réalisées notamment en rapport avec :
 - la distinction entre collocation et locution (I. Mel'čuk, 2011),
 - l'exploitation de gros corpus dans le traitement des collocations avec l'exploitation de la notion de *profil combinatoire* (P. Blumenthal, F.-J. Hausmann, eds, 2006 ; P. Blumenthal, S. Mejri, eds, 2008),
 - l'émergence de typologies des faits phraséologiques,
 - l'importance des variations connues par les expressions figées,
 - les pratiques lexicographiques qui rendent de plus en plus compte des séquences figées (p.ex. J. Pruvost, 2008).

Depuis A. Martinet, nous savons que l'arbitraire puise sa source dans l'étanchéité au sens des unités de la deuxième articulation. Avec les phrasèmes, une articulation supplémentaire s'ajoute aux deux premières, celle qui fait des mots du syntagme une sorte de morphème qui s'ajoutent aux morphèmes dont les unités monolexicales peuvent être formées (cf. S. Mejri, 2006 : 185). Ainsi aurions-nous dans une expression comme *remettre qqn à sa place* :

- un premier niveau où l'on isolerait les cinq mots qui composent cette expression : *remettre, quelqu'un, à, sa, place* ;
- un deuxième niveau où l'on peut décomposer certains mots en morphèmes comme c'est le cas de *re/mettre* et *quelque/un* ;
- celui des phonèmes qui en se combinant forment les morphèmes.

1.1. Notion de figement et d'expression figée, définitions

Chaque langue naturelle possède des structures plus ou moins figées, stables, fixées dans la langue, qui échappent à l'analyse dite « normale » du langage et qu'il faut par conséquent analyser comme des entités un peu à part. Le phénomène de figement, observable dans toutes les langues, pose souvent bien des difficultés pratiques et théoriques lors des analyses linguistiques. Le figement est en réalité un phénomène qui constitue une catégorie de *continuum*¹,

¹ L'idée du *continuum* est un concept adopté dans d'autres domaines de la sémantique : ainsi, le modèle du prototype conçu au départ pour définir le sens des mots semble affecter récemment les concepts théoriques, notamment celui du « figement » ou de la « polysémie ». Ainsi,

une classe graduelle à tous ses niveaux. Cet état de choses provoque bien des problèmes quand on veut définir ou classer des expressions figées. Malgré la pléthore de publications dans le domaine, le phénomène du figement n'a guère reçu de définition univoque. La boutade de R. Martin (1997) : « Nous sommes nombreux à trouver que c'est un thème admirable, sans savoir avec netteté ce que c'est », reste malheureusement vraie à nos temps. Devant l'incapacité des linguistes de définir un trait commun qui serait partagé par toutes les expressions figées, certains finissent par considérer l'intuition comme le meilleur critère de reconnaissance de ce qui est figé dans la langue (cf. p.ex. G. Misri, 1987 ; K.J. Danell, 1992 ; P. Achard et P. Fiala, 1997).

Le phénomène de figement lexical est d'autant plus difficile à étudier qu'on observe une grande confusion terminologique dans ce domaine. Même dans les dictionnaires qui font autorité, les termes disponibles pour dénommer les unités figées ne sont pas définis d'une manière précise ni complète.

Le terme de **figement** lui-même est défini par le *Dictionnaire de Linguistique* (Larousse) comme un processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres, fait un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés. *Le Petit Robert* nous dit que c'est un processus par lequel les éléments d'un syntagme perdent leur autonomie. Par contre, Ch. Durieux (1998 : 138) caractérise le figement lexical comme suit : « Le figement lexical est une unité lexicale autonome, dont la signification est complète et indépendante de ses composantes. Il y a donc une relation tropologique entre les morphèmes composants et le figement lexical résultant. Le figement lexical peut à son tour être employé en contexte de façon métonymique ou métaphorique. Le phénomène de figement s'accompagne d'un resserrement de la signification de l'unité résultante tendant vers la monosémie alors que les composantes sont fortement polysémiques. L'objet auquel réfère le figement résultant est indépendant des référents des morphèmes composants. Le figement lexical garde toute possibilité d'expansion dans ses emplois en contexte ». Ces derniers temps, S. Mejri (2006 : 175) propose la définition suivante qui essaie de rendre compte des acquis de la recherche dans ce domaine et dont les termes constituent une sorte de programme de recherche : « Le figement est un processus inhérent à toute langue vivante par lequel des séquences de dimensions variables, allant du syntagme à la phrase (parfois même au texte), dont la caractéristique essentielle est la polylexicalité, perdent totalement ou partiellement leur liberté combinatoire au profit d'un fonctionnement global dans le cadre de la nouvelle unité ainsi créée, et participent par là à la création d'une nouvelle signification globale en rupture totale ou partielle avec la signification

B. Nerlich et autres (2003) parlent de *gradual polysemy*, il y aurait un *continuum* entre polysémie, homonymie et monosémie.

des constituants (séquences opaques) ou non (séquences transparentes) ». Cette définition tente de réaliser un équilibre entre les deux aspects impliqués par le figement : à la polylexicalité correspond une globalité de signification.

Les **expressions figées** sont souvent définies comme groupements de mots (deux au minimum) qui sont lexicalisés et dont le caractère est reproductif. Très souvent le sens global des expressions figées ne résulte pas de la simple cohésion des éléments constitutifs. La classe des expressions figées est un groupe hétérogène. Les limites de cette catégorie sont floues et sa structure interne est graduelle (fig. 1.1). D'un côté, les expressions figées sont limitées par des séquences libres (combinaisons de mots formées spontanément dans l'acte de parole, p.ex. *Paul va à l'école*). De l'autre, elles restent bornées par des unités complètement lexicalisées (fortement figées) où le processus de figement est déjà finalisé, p.ex. *chiens écrasés* ; *grosse légume* ; *à bon chat, bon rat*.

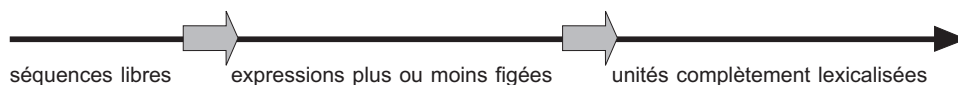


Fig. 1.1. Caractère graduel de la classe des expressions figées

Le caractère graduel des séquences figées a également bien été présenté par S. Mejr i (1997a). Suivant sa pensée, les unités figées s'organisent entre deux pôles extrêmes, à savoir entre les séquences totalement transparentes et celles qui sont fortement opaques. En s'appuyant sur le schéma de S. Mejr i (1997a : 49), il est possible de présenter cette gradation de la manière suivante (fig. 1.2) :

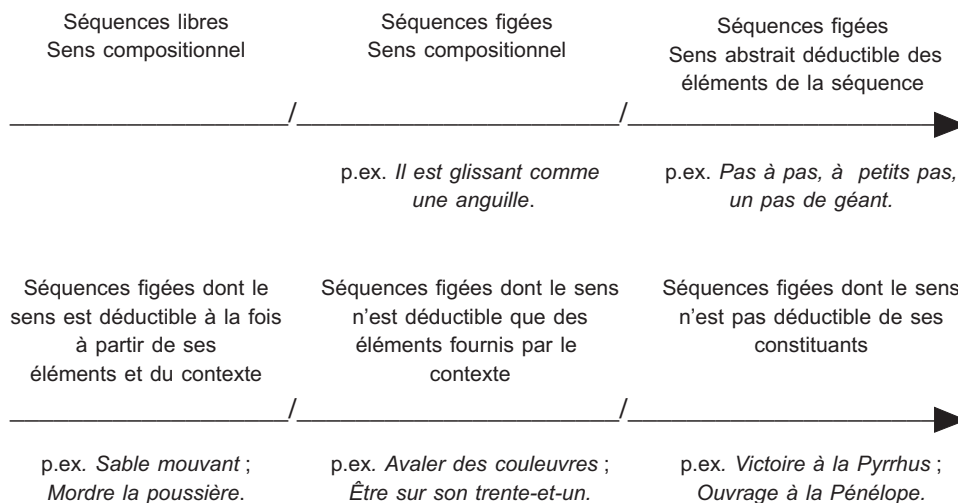


Fig. 1.2. Organisation graduelle des expressions figées

Il est possible de mentionner quelques **traits définitoires des expressions figées** tels que :

- Le caractère reproductif – l’expression figée est une suite reproduite dans l’acte de communication.
- La polylexicalité – c’est une séquence de deux ou plusieurs mots non soudés qui possèdent un fonctionnement syntaxique autonome.
- La lexicalisation – c’est une suite de mots partiellement ou complètement lexicalisée.
- L’asymétrie entre le niveau de l’expression et celui du contenu – l’unité figée se compose de quelques éléments au niveau de l’expression (c’est une réunion de quelques mots), mais elle transmet un seul sens cohérent au niveau du contenu.
- Le figement linguistique ou/et le figement d’utilisation.

D’après G. Gross (1996), on observe un figement linguistique quand une expression se caractérise par l’opacité syntaxique et/ou l’opacité sémantique. Par contre, nous parlons d’un figement d’utilisation quand la syntaxe est régulière, la lecture littérale d’une expression est possible, mais elle fonctionne comme unité figée en raison de la tradition d’emploi (c’est le cas de certains proverbes, citations, etc.). L’opacité syntaxique apparaît quand une expression refuse des possibilités combinatoires ou transformationnelles. La construction est d’autant plus figée qu’elle a moins de propriétés transformationnelles, à savoir p.ex. qu’elle ne permet pas la passivation, la relativisation, la pronominalisation, le détachement, l’extraction ; on observe aussi le blocage des paradigmes synonymiques. Par contre, nous parlons de l’opacité sémantique lorsque le sens d’une expression est opaque ou non compositionnel, c’est-à-dire on ne peut pas le déduire du sens des éléments composants. Pour G. Gross (1996) le processus de figement ainsi que ses produits en forme d’expressions figées constituent un phénomène de *continuum* à tous leurs niveaux. Ce sont des unités intermédiaires entre les catégories simples dont elles ont les fonctions syntaxiques et les syntagmes dont elles ont perdu l’actualisation.

Alors, polylexicalité, figement, répétition et institutionnalisation sont en fait les propriétés essentielles qui caractérisent les expressions figées.

Comme le dit J.-C. Anscombe (2003 : 161–165), les critères habituels de figement peuvent être classés approximativement en **trois catégories** :

- les référentiels,
- les transformationnels,
- et les sémantiques.

Parmi les caractéristiques les plus remarquables du figement figure en premier chef la non actualisation des éléments lexicaux. De plus, le figement s’accompagne le plus souvent d’une rigidité plus ou moins marquée quant à d’éventuelles modifications de la structure, telles que la passivation, la pronominalisation, et la modification de l’ordre des constituants. Par contre, parmi

les critères d'ordre sémantique généralement invoqués, deux le sont tout particulièrement : celui du paradigme synonymique, et celui de la compositionnalité. Si ces critères définissent la catégorie des expressions figées, J.-C. A n s c o m b r e (2003) remarque que les parémies (à savoir : proverbes, dictons et adages) ne font pas partie de cette classe parce qu'ils échappent souvent aux critères surcités.

W. C h l e b d a (1997, 2003), parlant des phrasèmes, accentue avant tout leur caractère répétitif dans le discours. Il souligne aussi le rôle de la prosodie dans la reconnaissance des phrasèmes. C'est un aspect peu étudié jusqu'à présent, mais peut-être est-ce la prosodie (c'est-à-dire, l'aspect phonique des unités figées) qui permet aux locuteurs d'identifier telle ou telle locution en discours. Les structures figées possèdent leurs propriétés accentuelles et intonatives, et ces facteurs peuvent probablement faciliter leur identification dans la chaîne parlée (cf. W. C h l e b d a, 1997).

L. Z a r e b a (1988), à son tour, attribue aux expressions figées quelques traits principaux, à savoir :

- la globalité formelle et sémantique,
- l'asymétrie entre le plan de l'expression et celui du contenu,
- la non-continuité des composants.

Par contre, C. C a c c i a r i (1989) parle de quatre traits essentiels qui caractérisent les expressions figées. Leurs propriétés sont les suivantes :

- Les expressions figées rompent avec la liberté combinatoire. J.J. K a t z et P.M. P o s t a l (1963) les définissent comme des expressions dont le sens n'est pas une fonction compositionnelle de signification des éléments grammaticaux qui les construisent. S. U l l m a n (1962) et D.A. C r u s e (1986) soulignent que cette propriété des expressions figées permet parfois de les distinguer de la simple métaphore qui est quand même motivée par un calcul compositionnel. De plus, W. C h a f e (1970) et D.A. C r u s e (1986) montrent que ce trait des expressions figées va de pair avec l'impossibilité de modifier librement des séquences figées en introduisant par exemple des adjectifs à leur structure interne.
- Pourtant, les expressions figées peuvent englober également des structures lexicales qui se prêtent à une interprétation littérale (cf. p.ex. U. W e i n r e i c h, 1966).
- Les expressions figées rejettent la flexibilité syntaxique. Cette propriété a été attribuée aux structures figées avant tout grâce aux linguistes du courant génératif et transformationnel (cf. p.ex. J.J. K a t z et P.M. P o s t a l, 1963 ; U. W e i n r e i c h, 1966 ; W. C h a f e, 1968 ; B. F r a s e r, 1970 ; F. N e w m e y e r, 1972 ; Q u a n g P h u c D o n g, 1971 ; G. N u n b e r g, I. S a g, T. W a s o w, 1983).

B. F r a s e r (1970) a proposé un classement des expressions figées suivant leurs possibilités transformationnelles en distinguant sept niveaux :

Niveau 6 – toutes les transformations sont possibles.

Niveau 5 – une autre organisation structurale est admise, p.ex. nominalisation.

Niveau 4 – on peut extraire certains éléments, p.ex. transformation passive.

Niveau 3 – permutation des éléments est possible, p.ex. complément d'objet peut changer sa place.

Niveau 2 – insertion d'un élément est admise, p.ex. insertion d'un adverbe.

Niveau 1 – on peut modifier des éléments non figés, p.ex. nominaliser le gérondif.

Niveau 0 – aucune transformation syntaxique n'est possible.

- Les expressions figées tendent à l'opacité sémantique. Selon D.A. C r u s e (1986) les unités figées se caractérisent d'habitude par différents degrés d'opacité sémantique, ce qui les distingue des expressions littérales, sémantiquement transparentes.

G. G r é c i a n o (1984a) décrit les unités phraséologiques comme des expressions satisfaisant au moins deux des trois conditions qui sont : la **polylexicalité**, la **fixité**, et la **figuration**.

La polylexicalité résulte du groupement d'au moins deux lexèmes. Elle écarte des unités phraséologiques des formes que la cohésion graphique a transformées en unités lexématiques minimales, tels que les composés et dérivés. La lexicographie fut la première à relever ces formes complexes puisqu'elle devait se heurter à l'inséparabilité et la non-éliminabilité de ses composants.

La fixité, corollaire structural de la polylexicalité, est encore décrite par la cohésion et par la stabilité. Elle résulte de la lexicalisation, de la fossilisation du polylexème. H. B u r g e r (1973) développe des tests formels – repris par W. F l e i s c h e r (1982) pour vérifier la fixité par le constat de déficiences morphologiques, et transformationnelles. La fixité se traduit par des prohibitions ou des tolérances. Ainsi, la fixité est plus stricte dans le cas de certaines locutions verbales, elle est plus souple pour l'expression idiomatique. Enfin elle sépare les unités phraséologiques des nombreux groupements libres et provisoires de lexèmes.

La figuration est la répercussion sémantique des deux traits structuraux signalés. Elle rend compte du contenu des unités phraséologiques qui ne se déduit ni par addition, ni par déviation du contenu des parties. La figuration se manifeste sous deux formes : une démotivation obligatoire qui est la perte du sens littéral ainsi qu'une remotivation facultative complémentaire qui incite à des réactualisations selon des lois pragmatiques spécifiques. La portée de la figuration varie selon les espèces des unités phraséologiques rencontrées. Elle est totale pour l'expression idiomatique qui passe obligatoirement par une démotivation et facultativement par des remétaphorisations de tous ses constituants ; elle est partielle pour les locutions verbales et les tournures nominales

où seule une partie des formatifs subit une démotivation et éventuellement une remotivation. À ce propos, « réactualisation », « remétaphorisation » et « remotivation » sont utilisées ici comme synonymes.

B. L a m i r o y (2008 : 89–90) accentue le fait que le figement est un phénomène polyfactoriel, complexe. Elle mentionne ses propriétés très hétérogènes, notamment :

- la non-actualisation d'un élément (p.ex. *prendre ombrage*),
- la non-référentialité d'un élément (p.ex. dans *lever l'ancre* au sens de « partir », il y a aréférenciation du mot *ancre*),
- l'infraction des restrictions sélectionnelles (p.ex. *avoir avalé son parapluie* : un parapluie est qch. qu'on n'avale pas),
- les traces de la langue ancienne (p.ex. *entrer en lice*),
- l'impossibilité de traduire (p.ex. *to kick the bucket* se traduit par « mourir » et non pas par « renverser le seau »).

Pourtant, B. L a m i r o y (2008 : 90) indique trois propriétés essentielles qui semblent pouvoir se dégager, à savoir :

- la non-compositionnalité du sens (aspect sémantique),
- la non-substituabilité paradigmatique (aspect lexical),
- la non-modifiabilité (aspect morphosyntaxique).

À l'opacité du sens correspond donc une certaine fixité formelle. On doit donc se contenter d'une définition très générale selon laquelle une expression figée est une unité phraséologique constituée de plusieurs mots, contigus ou non, qui présentent un certain degré de figement sémantique, un certain degré de figement lexical et un certain degré de fixité morphosyntaxique (B. L a m i r o y, 2008 : 96).

La notion d'expression figée elle-même peut être traitée de différents points de vue, ce qui relève de définitions diverses (cf. M. S u ł k o w s k a, 2003).

À titre d'exemple, pour F. de Saussure (sa définition a été rappelée par G. G r e c i a n o, 1984b) l'unité phraséologique est un type de signe qui se caractérise par la divisibilité de son signifiant et l'indivisibilité de son signifié.

S. S k o r u p k a (1982) considère comme unité phraséologique une association de mots entièrement ou partiellement lexicalisée. D'habitude, une telle association a un sens nouveau, différent du sens des éléments composant cette association.

Selon B. R e j a k o w a (1986) l'unité phraséologique est une association de deux mots au moins – caractérisée par un rapport d'asymétrie entre le plan de l'expression et celui du contenu.

Pour A.M. L e w i c k i (1982a) les unités phraséologiques sont des unités de langue possédant un trait caractéristique fondamental – la non-continuité, c'est-à-dire que les composants d'une telle unité de langue ne rentrent pas dans des rapports d'antécédence et de séquence, typiques des composants des mots.

G. G r o s s (1996) accentue, en revanche, le fait que la séquence figée se caractérise toujours par un certain degré de figement.

Bien que la tradition phraséologique soit longue et très riche, les termes-clés de la phraséologie ne sont pas encore scientifiquement éclairée jusqu'au bout. En parlant du phénomène de figement il faut être conscient qu'il est très étendu dans les langues et qu'en même temps, ses abords sont très flous. C'est pourquoi en évoquant ce phénomène nous parlons souvent de *continuum* pour montrer comment le passage des structures libres s'opère d'une manière graduelle et imperceptible vers des unités figées.

Il est possible de traiter le phénomène en question au sens très ample, ou de se borner à une perspective plus restreinte. En acceptant une optique très large, nous pouvons constater que l'unité phraséologique est toute combinaison de mots associés sur l'axe syntagmatique dans l'acte concret de communication. Pourtant, une définition de ce type ne serait pas utile pour les phraséologues parce que dans ce cas-là, la phraséologie devrait traiter de toutes les combinaisons syntagmatiques possibles, ce qui n'est ni sa vocation ni sa tâche. Nous pouvons citer ici l'opinion de J. D u b o i s (1973) selon qui l'étude de la phraséologie devra rester distincte de l'étude des combinaisons de mots : un dictionnaire phraséologique n'est que le sous-ensemble particulier d'un dictionnaire syntagmatique. Il nous reste donc à nous limiter à des visions plus restreintes du phénomène.

Ces derniers temps, S. M e j r i (2011) définit le **phraséologisme** comme suit : « [C]'est une formation polylexicale plus ou moins figée correspondant soit à un emploi approprié soit à une dénomination fixe, dont l'usage relève dans tous les cas de l'idiomaticité d'une langue ». En revanche, la **phraséologie** est un phénomène linguistique dont l'expression est principalement lexicale et qui recouvre plusieurs processus de solidarité syntagmatique comme le figement. Son champ d'action est beaucoup plus étendu que celui du **figement**, qui renvoie à un processus par lequel la langue se dote d'unités syntagmatiques dont les constituants forment un bloc et dont la syntaxe interne est en rupture avec celle du syntagme libre correspondant. Si la phraséologie et le figement relèvent des mêmes phénomènes qui concernent la formation du lexique et des séquences grammaticalisées, l'**idiomaticité**, tout en englobant la phraséologie et le figement, les dépasse pour couvrir tous les autres aspects de la langue : phonologie, prosodie, syntaxe, sémantique, etc.

Dans la tradition linguistique, la **classe des structures figées** englobe souvent toutes les expressions dont les composants manifestent des contraintes de substitution plus détaillées que d'habitude (cf. T. G i e r m a k - Z i e l i ŋ s k a, 2000). Ainsi, elle comprend :

- des structures ayant la forme de composés nominaux (p.ex. *machine à vapeur*), verbaux (p.ex. *avoir faim*), adjectivaux (p.ex. *bleu marine*), etc. ;

- des structures (appelées parfois figurées) dont la lecture est globale (p.ex. *être tout yeux tout oreilles*) et auxquelles sont apparentés des clichés (p.ex. *entreprise ardue*) ;
- des dictons, proverbes, maximes, aphorismes, etc. ;
- des locutions grammaticales (p.ex. *à cause de*) et des formules toutes faites avec une fonction pragmatique précise telles qu'une salutation, un remerciement, des formules épistolaires, etc.

En pensant aux formes plus ou moins figées, S. Mejri (1997a) suggère de prendre en considération :

- des unités simples figées dans des emplois qui relèvent des formules du genre : *bonjour, stop, merci*, etc. ;
- des unités de plus en plus complexes, à savoir : des noms composés (p.ex. *coffre-fort*), des joncteurs (p.ex. *à cause de, dans le but de*), des locutions verbales, adverbiales, adjectivales (p.ex. *casser sa pipe, de bon gré*), etc. ;
- des phrases entières, c'est-à-dire des phrases figées ou des proverbes (p.ex. *à bon chat, bon rat ; tel père, tel fils* ; etc.).

Si on consulte la littérature scientifique, francophone (p.ex. D. Gaatone, 1997 ; I. González Rey, 2002 ; G. Gross, 1996 ; M. Gross, 1982, 1988a ; E. Guelich et U. Krafft, 1997 ; J.R. Klein et B. Lamiroy, 1994 ; B. Lamiroy, 2003 ; S. Mejri, 1997a ; S. Mejri, éd., 2003 ; C. Schapira, 1999 ; M.H. Svensson, 2004 ; F. Tollis, 2001) ou anglophone (p.ex. M. Everaert, 1995 ; J. Hudson, 1998 ; S. Hunston et G. Francis, 2000 ; R. Moon, 1998 ; G. Nunberg, I. Sag, T. Wasow, 1994 ; M. Tomasello, 1998 ; A. Wray, 2002), consacrée à la question du figement, on constate que les linguistes qui se sont penchés sur le problème du figement sont d'accord sur un nombre de points que B. Lamiroy et J.R. Klein (2005) résument bien comme suit :

- le figement constitue un phénomène essentiel dans le fonctionnement du langage au point qu'on peut se demander s'il existe des assemblages vraiment libres ;
- le figement est un phénomène extrêmement complexe, polyfactoriel, ce qui explique pourquoi il échappe à toute tentative d'en fournir une définition simple et univoque ;
- les critères du figement invoqués par les spécialistes sont multiples, mais tournent tous autour d'une série de notions centrales telles que : opacité sémantique ou non-compositionnalité du sens, expressions non motivées, sens figuratif, conventionnalité, préfabrication, restrictions syntaxiques inattendues, blocage des propriétés transformationnelles, blocage de la variation paradigmaticque ;
- d'autres critères moins généraux, plus accessoires, sont parfois mentionnés, comme les traces de langue ancienne, la non-actualisation d'un élément,

- les restrictions sélectionnelles ou l'impossibilité de traduire dans une autre langue ;
- le figement est une question de gradation, un phénomène de *continuum* ;
 - la difficulté de décider du caractère figé d'une expression provient de son caractère graduel, le véritable problème correspond à la limite inférieure du figement, c'est-à-dire aux expressions peu figées ou semi-figées ;
 - le figement est à la fois une notion diachronique et synchronique ; il s'inscrit dans le temps, le degré de figement peut donc varier en fonction du stade diachronique auquel se trouve une séquence en voie de figement.

1.1.1. Expressions figées et autre terminologie

La matière des expressions figées, comme nous l'avons déjà signalé, n'est pas régulière ni homogène. Par conséquent, ni la phraséologie en tant que science, ni ses notions-clés ne peuvent être univoques, ni strictement délimitées. Traditionnellement, pour dénommer les expressions figées, on emploie également des termes tels que *séquence*, *unité*, *locution*, *tournure figée*, *phraséologisme* ou bien *unité phraséologique*. Selon le *Dictionnaire de Linguistique* de J. Dubois (1973), la **locution** ou **expression figée** désigne un groupe de mots (nominal, verbal, adverbial) à qui la syntaxe donne un caractère de groupe figé et qui correspondent à des mots uniques.

La notion d'expression figée reste aussi en relation avec d'autres termes se référant à des phénomènes semblables, s'inscrivant également au figement lexical.

La phraséologie moderne essaie parfois de séparer l'étude des phraséologismes des études lexicologiques concernant des **mots composés**. D'autre part, on cherche également à détacher la phraséologie des analyses parémiques, et à s'occuper des **proverbes** dans une optique purement linguistique. Ainsi peut-on dire que l'unité phraséologique se situe en fait entre deux limites. Le mot composé constitue sa limite inférieure, le proverbe – sa limite supérieure.

Le *Dictionnaire de Linguistique* de J. Dubois (1973) définit le **mot composé** comme un mot contenant deux morphèmes lexicaux ou plus, et correspondant à une unité significative. Ainsi, *chou-fleur*, *malheureux*, *pomme de terre* sont des mots composés. En revanche, par **composition**, on désigne la formation d'une unité sémantique à partir d'éléments susceptibles d'avoir par eux-mêmes une autonomie dans la langue. À ce titre, la composition est généralement opposée à la **dérivation**, qui constitue les unités lexicales nouvelles en puisant éventuellement dans un stock d'éléments non susceptibles d'emploi indépendant.

En général, les noms composés complètement soudés ou liés par un trait d'union ne posent pas de difficultés. Tout au contraire les noms composés par figement ne se prêtent pas facilement à la délimitation, attendu qu'ils véhiculent la contradiction unité – pluralité : unité de dénomination et pluralité de signification. Dans ses analyses consacrées à ce type de problèmes, A. Sechehaye (1921) constate que le procédé de composition se fait intentionnellement pour enrichir le lexique tandis que le processus de figement doit son existence au temps et au fonctionnement normal de la langue.

En ce qui concerne le **proverbe**, ce phénomène est étudié en principe par la parémiologie, mais au niveau de la phraséologie il peut être considéré comme un exemple particulier des séquences figées. Le proverbe est une réunion de mots figée, qui est le plus souvent autonome et phrastique. D'habitude, il contient un savoir moral et possède une fonction didactique. La notion de proverbe elle-même pose aujourd'hui encore certaines difficultés terminologiques dont parle largement P. Zakrzewski (2002a) dans son article.

Comme le dit M. Lipińska (2004 : 6–11), pour pouvoir préciser la signification du terme **proverbe** il faut distinguer celui-ci des autres formes autonymes ou des mots dont la signification recouvre partiellement le sens de ce lexème. La notion de proverbe a revêtu des significations différentes : soit on l'identifiait à un phraséologisme (p.ex. J.S. Bystroń (1933), J.-P. Vinay, J. Darbelnet (1958 : 52, 256) citent comme exemples de proverbes : *comme un chien dans un jeu de quille*, *se ressembler comme deux gouttes d'eau*), soit avec une phrase.

L'**adage** pour certains est un synonyme de proverbe, pour d'autres – une espèce de proverbe, constituant une norme morale. L'adage diffère du proverbe par une structure non analogique. P.ex. *Noblesse oblige* est un adage français.

L'**aphorisme** est un terme qui possède une signification différente dans la parémiologie française et polonaise. Pour les parémiologues français, c'est un énoncé phrastique qui n'est pas une dénomination et dont on connaît l'auteur. Dans la tradition polonaise, on a affaire à une phrase sentencieuse à motivation simple, directe, non imagée, dans laquelle les procédés mnémotechniques tels que le rythme ou la rime ont le statut de trait définitoire.

L'**apophtegme** (du grec – sentence) est la parole notable d'un personnage illustre (M. Maloux, 1960 : VI), p.ex. *Veni, vidi, vici* de Jules César.

Le **dicton** possède certains traits qui le rapproche du proverbe, à savoir : une fréquente absence d'actualisateurs, une construction stylistique binaire, des procédés mnémoniques, une appartenance aux dénominations, c'est-à-dire la validité pour chaque locuteur, le fait de faire partie du discours courant. Le dicton diffère du proverbe par la signification qui ne concerne pas directement la caractéristique de l'homme et par l'absence de fonction normative.

L'**expression** ou **locution proverbiale** (M. Maloux, 1960 : VII ; J. Pineaux, 1958 : 6), c'est un groupe verbal qui ne constitue pas une

phrase autonome comme le proverbe mais une locution courante ayant une capacité de créer des phrases. La locution proverbiale se rapproche du proverbe par son origine populaire, une nature pittoresque, expressive, figée, archaïque ainsi que par le comique.

L'**expression figée phrastique** ou la **phrase idiomatique** diffère des proverbes, premièrement, en cela que ceux-ci se caractérisent par la généralité, c'est-à-dire expriment « un certain état de choses, général, habituel ou courant » (S.Y. Kuroda, 1973 : 88), et les premières – par l'épisodicité, c'est-à-dire renvoient à une situation particulière, spatio-temporellement déterminée (G. Kleiber, 1994a : 219–220). Deuxièmement, les expressions figées sont moins autonomes que les proverbes : leur insertion discursive se passe sans l'effet de rupture typique des proverbes (G. Kleiber, 1994a : 220).

En ce qui concerne des **phrases entières figées**, se pose le problème de la distinction entre des phrases « normalement » figées, et celles qui sont proverbiales (traitées en même temps par les parémiologues), car les deux formes se caractérisent par des actants lexicalement invariables. Cette question a largement été analysée par M. Gross (1982) qui indique deux différences formelles principales entre **proverbe et phrase figée**, à savoir :

- Les proverbes sont difficilement compatibles avec les adverbes marquant l'aspect ponctuel, p.ex. :

* *Cette fois, pierre qui roule n'amasse pas mousse.*

(mais on acceptera : *Il y a encore deux ans, la fortune venait en dormant*).

- Les phrases figées peuvent matérialiser leur caractère spécifique au moyen d'un pronom, p.ex. :

Le sort en est jeté. Le coeur n'y est pas.

La **forme proverbiale** reste la création individuelle d'un poète. C'est donc une phrase qui constitue un énoncé échoïque (c'est-à-dire l'écho d'un autre écho) mais dont la nature est différente de celle du proverbe. Premièrement, elle n'a pas de référent dans l'univers connu et partagé par les interlocuteurs et, contrairement au proverbe, elle ne renvoie pas à un savoir stéréotypique sur les situations humaines mais elle crée sa propre vision du monde et sa propre morale. Deuxièmement, les formes proverbiales sont beaucoup moins autonomes sémantiquement et pragmatiquement que les proverbes (J.M. Gouvard, 1996 : 61).

La **formule conversationnelle**, p.ex. *C'est tout réfléchi ; Ne parlez pas de malheur ; Ne vous gênez pas !* ; sont des énoncés textuellement non autonomes dont l'apparition en discours dépend d'une situation d'échange oral entre deux interlocuteurs (P.J.L. Arnaut, 1991 : 10).

La **maxime** est un genre de discours littéraire. Dans cette perspective, elle s'oppose au proverbe appartenant à la langue commune. Elle a un caractère didactique et polémique. Comme le proverbe, la maxime énonce une vérité géné-

rale à propos de l'homme, mais elle n'est pas une dénomination et n'a pas de structure analogique.

La **parémie** est un terme qui englobe le proverbe avec toutes ses variantes, et qui désigne en général un énoncé sentencieux autonome.

Le **précepte** est une règle de conduite exprimée dans une phrase à sens littéral, p.ex. *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit*. L'impératif est ici un mode dominant. D'habitude, le précepte se caractérise donc par un caractère normatif explicite, une structure non analogique et un sens compositionnel.

La **sentence** est un type de discours littéraire qui ne constitue pas une dénomination et qui est privé de structure analogique, ce par quoi il diffère du proverbe. On y observe aussi une plus grande actualisation de l'énoncé (M. Maloux, 1960 : V).

Le **slogan** est un énoncé non-anonyme. Même si son auteur n'est pas connu, il est perçu comme émanant d'un groupe précis, à des fins publicitaires ou didactiques (P.J.L. Arnaut, 1991 : 11). Quand les slogans deviennent anonymes et servent de moule pour d'autres phrases, ils acquièrent un statut de proverbe.

Le **truisme proverbial**, p.ex. *Un sou est un sou ; Tout le monde peut se tromper ; Le monde est petit*, sont des énoncés relativement brefs, jamais métaphoriques, parfois tautologiques, banals. Ce sont des proverbes limitrophes qui se trouvent à l'opposé du prototype proverbial (P.J.L. Arnaut, 1991 : 16, 22).

Les formes autonomes telles que maximes, aphorismes et apophtegmes peuvent devenir des proverbes à condition qu'elles satisfassent à certaines exigences qu'on a envers ceux-ci. Elles doivent parler des affaires humaines, relever de l'usage commun et constituer des phrases génériques (cf. M. Lipińska, 2004 : 6–11).

Le flottement terminologique déjà mentionné concerne également une sous-classe particulière des expressions figées englobant **différents types d'expressions idiomatiques**. Les problèmes terminologiques dans ce domaine sont bien présentés p.ex. dans le texte de P. Zakrzewski (2002b).

Le terme d'**expression idiomatique** met l'accent sur la non-compositionnalité du sens de la séquence. C'est une forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la constitution d'une forme plus large, p.ex. *Comment vas-tu ? How do you do ?* (G. Gross, 1996 : 4).

L'**idiotisme** (du grec *idios* = *particulier*) par contre met en relief le caractère d'une locution propre à une langue donnée. On appelle idiotisme toute construction qui apparaît en propre à une langue donnée et qui ne possède aucun correspondant syntaxique dans une autre langue, p.ex. *c'est* en tant que présentatif est un idiotisme français (G. Gross, 1996 : 4).

G. Gréciano (p.ex. 1983a, b) est l'auteur d'une des plus importantes et des plus épuisantes études consacrées au contenu sémantique des **expressions idiomatiques**. Selon G. Gréciano, le mécanisme de formation de l'idiome est le suivant : plusieurs termes réunis dans un syntagme se lexicalisent dans une unité supérieure et à partir de ce moment-là, ils commencent à correspondre à un sens global, qui ne fonctionnent pas sur la base de la compositionnalité. L'expression idiomatique se distingue par un signifiant idiomatique auquel correspond un signifié idiomatique. Ce signifié est global et de nature opaque et conceptuelle, il résulte d'un processus d'abstraction. Les transformations sémantiques connues par les expressions idiomatiques sont la conceptualisation, qui régit l'opacification, et la symbolisation, laquelle régit la métamorphosation. Les expressions idiomatiques, d'après G. Gréciano (1983a, b), se caractérisent par l'absence des formes renvoyant à la réalité extra-linguistique (déictiques, démonstratives, anaphoriques), par un grand nombre de descriptions non-définies avec l'article zéro, ainsi que par la perte de la valeur dénotative au profit de la valeur générique et significationnelle des formes définies et indéfinies, ce qui va de pair avec l'aréférentialité.

La grammaire générative a aussi rencontré plusieurs difficultés dans l'explication des expressions idiomatiques. Selon N. Chomsky (p.ex. 1981), lorsque deux éléments A et B combinés prennent une valeur idiomatique, trois cas sont à envisager : un certain nombre d'expressions idiomatiques se retrouve dans des formes de D-structure (AB...) mais non dans celles de S-structure (*B (...) A...), d'autres expressions idiomatiques sont acceptables dans les deux structures à la fois ((AB...) et (B (...) A...)), mais il n'y a pas d'expressions qui soient acceptables dans la forme de S-structure (B (...) A...) mais non dans celle de D-structure (*AB...).

N. Ruwet (1983) essaie de fournir des contre-exemples à la conception de N. Chomsky. Il définit une expression idiomatique comme une expression dont la lecture sémantique n'est pas une combinaison simple de la lecture de chacun des composants. Il fait la distinction entre :

- les expressions idiomatiques sémantiques – où le sens des mots ne permet pas d'interpréter leur combinaison, bien que leur syntaxe est régulière, p.ex. *briser la glace*,
- et
- les expressions idiomatiques syntaxiques – qui présentent une idiosyncrasie syntaxique quelconque, qu'elles soient ou non opaques au niveau sémantique, p.ex. *rendre justice*.

Pour D.A. Cruise (1986) c'est aussi la fixité de la forme de l'idiome qui est le point de départ. À partir de ce critère-là, il oppose les idiomes aux patrons métaphoriques (*dead metaphors*). Les premiers n'acceptent aucune substitution, tandis que les seconds tolèrent un remplacement synonymique partiel.

Par contre, M.W. Wood (1986) définit l'idiome comme une expression complexe qui est entièrement non-compositionnelle dans son sens et entièrement non-productive dans sa forme. Cette définition est néanmoins trop étroite et assez éloignée du sens de l'idiome communément admis : dans cette acception, la plupart des expressions idiomatiques ne pourraient pas être considérées comme idiomes.

E. Agricola (in : S. Meiri, 1997a) enrichit la tradition phraséologique en proposant une distinction intéressante entre l'**expression idiomatique** et le **phraséologisme**. Il la présente de la manière suivante :

- Le phraséologisme → est un terme générique qui renvoie pratiquement à toutes les formes figées (tournures, proverbes, expressions idiomatiques, etc.).
- L'expression idiomatique → représente en revanche le stade ultime de transfert et de l'agglomération sémantique. Elle se caractérise par la fixité, la globalité et la figuration.

J.-C. Anscombe (2003 : 160) distingue **deux types d'expressions idiomatiques** :

- celles formées d'une seule unité lexicale (*lexical idioms*), p.ex. *Silence !, La galère*, etc.,
- celles comportant deux ou plus de deux unités lexicales (*phrase idioms*), ou expressions polylexicales, p.ex. *en un clin d'oeil, être né de la dernière pluie, le coup de pied de l'âne*, etc.

En fait, quelle différence y a-t-il entre **figement** et **idiomaticité** ? Comme le dit M. Ghariani Baccouche (2006), le terme **figement** est relativement récent. Son emploi ne s'est généralisé que dans les écrits de la deuxième moitié du XX^e siècle. La grammaire traditionnelle, les études comparatives et le recours à la traduction ont plutôt favorisé la notion d'idiomaticité pour désigner ce phénomène de particularité et de fixité, qui caractérise une séquence dans une langue donnée, tant sur le plan formel que sémantique. Par contre, pour W. Chafe (1968), un **idiotisme** est le fruit d'un phénomène linguistique qu'il appelle *idiomaticization*. Il s'agit donc d'un processus historique qui transforme par le jeu d'un rétrécissement une unité sémantique complexe, ayant subi un éclatement sémantique, en une unité sémantique unique. En d'autres termes, est idiomatique tout ce qui n'a pas de correspondant littéral dans une ou plusieurs langues.

Afin d'éviter le caractère flou et imprécis de la terminologie phraséologique, certains linguistes ont proposé leurs notions spécifiques. Ainsi, à titre d'exemple, A. Martinet (1965) introduit le terme de **synthème** qui englobe dérivés et composés figés ou pas.

B. Pottier (1987) propose le terme de lexie qui présente à la fois l'avantage de désigner les expressions figées par la notion : **lexie complexe** mais l'inconvénient d'englober même des énoncés dépassant l'unité phrastique.

E. Benveniste (1967) en revanche parle de la **synapsie**, c'est-à-dire d'un polylexème constituant une unité de signification composée de plusieurs morphèmes lexicaux.

Or, aucun terme mentionné plus haut ne couvre la totalité des énoncés figés mais se limite souvent à quelques aspects du phénomène, ce qui est clairement illustré par le schéma (fig. 1.3) proposé par S. Mejr i (1997a : 28).

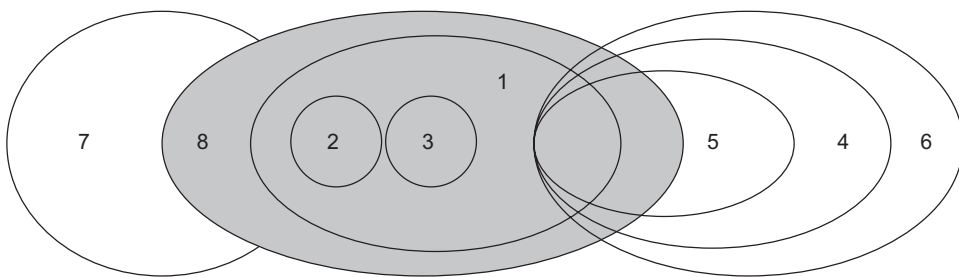


Fig. 1.3. Relations entre différentes catégories de structures plus ou moins figées

1 – locutions ; **2** – expressions idiomatiques ; **3** – idiotismes ; **4** – mots composés ; **5** – synapsies ; **6** – syntèmes ; **7** – lexies complexes ; **8** – espace occupé par des expressions figées de toutes sortes

Ces derniers temps, s'agissant du phénomène, les termes les plus courants sont **phraséologie**, **coalescence**, **idiomaticité**, **parémie** et **figement** (cf. S. Mejr i, 2006).

En français, le mot **phraséologie** couvre au moins deux significations : la première, péjorative, renvoie à une manière de parler prétentieuse et usant de grands mots, la seconde, en rapport avec la signification classique, désigne soit un système d'expressions propre à un écrivain, à une langue, un milieu, une époque ; soit les expressions et locutions figées, idiomatiques d'une langue. Cette dernière signification est à rapprocher de l'anglais *phrase* (syntagme, locution) et *phraseology*.

Coalescence, terme employé par J. Damourette et E. Pichon (1911–1940), il renvoie à une opération sémantique par laquelle se construit un « sémième complexe », corrélée par une union intime entre le régime et le régent. Cette notion s'intéresse tout particulièrement à la solidarité sous-jacente aux formations syntagmatiques qui finissent par fusionner pour donner une nouvelle unité syntagmatique complexe.

Idiomaticité est un phénomène plus général que le figement qui trouve son expression dans toute configuration particulière qu'une langue donne à une matière signifiante ou signifiée.

Parémie ou **parémiologie** renvoient, comme leur étymologie *paroimia* l'indique, aux proverbes. Mais comme les limites entre le proverbe, énoncé phrastique, et les expressions proverbiales, énoncés infraphrastiques, ne sont pas très nettes, il arrive qu'on passe imperceptiblement de la parémie aux expressions figées qui n'ont rien de parémiologique.

Par contre, **figement** est le terme qui semble s'imposer davantage pour dénommer le phénomène qui renvoie à la double caractéristique des séquences syntagmatiques syntaxiquement solidaires et d'un sémantisme global. Il présente, par rapport aux autres termes, l'avantage de ne désigner aucun type de séquence en particulier et de focaliser sur la caractéristique fondamentale du processus.

En parlant des études concentrées sur les expressions figées, il faut mentionner aussi une branche appelée **phraséologie en terminologie**. Des chercheurs – terminologues et praticiens – sont d'accord pour considérer la phraséologie en terminologie comme un élément important des textes de spécialité. On a tendance à considérer qu'elles constituent jusqu'à 80% des textes de spécialité scientifiques et techniques (cf. M. T r y u k, 2001). La phraséologie terminologique peut être définie comme une étude linguistique qui analyse l'entourage des termes. M. T r y u k (2001) présente la théorie de D. Gouadec concentrée sur la différence entre la terminologie pure et la phraséologie terminologique. Dans ce cadre, l'**unité phraséologique** dans un document ou un discours, c'est toute chaîne de caractères dépassant et incluant éventuellement l'unité terminologique. Autrement dit, le phraséologisme commence là où finit le terme qu'il inclut. La terminologie pure désigne donc les objets alors que la phraséologie terminologique formule les relations. Ainsi, faire de la terminologie c'est définir ce que les termes désignent et comment ils se comportent, faire de la phraséologie terminologique c'est expliquer ce que les expressions signifient, à quoi elles servent, et comment elles se comportent.

1.1.2. Classements des unités figées

Dans la tradition phraséologique il existe plusieurs tentatives de classification des expressions figées. Comme le remarque M. P e c m a n (2007 : 29), la problématique de la typologie des phénomènes collocatifs se trouve au coeur des études en phraséologie. Historiquement la première étude de ce type est attribuée à Ch. B a l l y (1909) qui partage toutes les locutions phraséologiques en deux catégories :

- les unités → où la cohésion des éléments est absolue,
- les séries → où la cohésion des éléments est relative (c'est-à-dire qu'il existe différents degrés de figement).

B. P o t t i e r (1987) distingue trois phases de figement, et par conséquent il indique les catégories suivantes :

- les structures figées → où le processus de figement est déjà finalisé,

- les structures semi-figées → où le procédé de figement est au niveau intermédiaire,
- les candidats au statut de séquences lexicalisées → où le phénomène de figement commence à se stabiliser.

H. T h u n (1975) par contre classifie les séquences figées en fonction de la présence ou de l'absence sémantique des composants et il identifie ainsi trois cas différents :

- type homogène I → tous les éléments constitutifs sont sémantiquement absents (p.ex. *peau de vache, croquer le marmot*),
- type homogène II → tous les éléments composants sont sémantiquement présents (p.ex. *faire faillite*),
- type hétérogène → des composants sémantiquement présents sont associés à des composants sémantiquement absents (p.ex. *travailler pour le roi de Prusse*).

G. N u n b e r g, I. S a g, T. W a s o w (1994) font la distinction entre :

- combinaisons idiomatiques (ang. *Spill the beans* – fr. *vendre la mèche*),
- syntagmes idiomatiques (ang. *Kick the bucket* – fr. *mourir*).

Les **combinaisons idiomatiques** sont des structures dans lesquelles chaque partie possède son sens propre qui contribue à la formation du sens de toute l'expression. Les combinaisons sont donc transformables. Par contre, les **syntagmes idiomatiques** se montrent immanipulables car leurs parties n'ont pas de sens propre. Ils doivent s'insérer dans le lexique en tant que syntagmes complets.

Une typologie assez complète a également été présentée par M. H e i n z (1993), qui rend compte non seulement des différents types d'unités figées, mais aussi des relations qu'elles entretiennent entre elles. Suivant cette typologie, il est possible de mentionner quelques grands groupes de locutions et de les diviser encore en sous-groupes.

1. Locutions dénotatives (ou à sens dénotatif) qui se présentent en langues sous leur forme canonique et qui s'expliquent à travers une définition, synonyme ou paraphrase.

Locution orthonymique → peut être définie par un orthonyme, le concept introduit par B. Pottier (M. H e i n z, 1993) : l'orthonyme sera donc la lexie (mot, ou toute séquence mémorisée) la plus adéquate, sans aucune recherche connotative, pour désigner le référent, p.ex. *casser sa pipe, passer l'arme à gauche* – mourir ; l'orthonyme est ainsi un terme propre à une communauté.

Locution allusive → c'est une histoire condensée devenue locution, p.ex. *franchir le Rubicon, noeud gordien, la boîte de Pandore*.

Locution gestuelle → autrement dit, gestes idiomatisés, c'est une locution dont la forme est identique à un syntagme libre décrivant un geste, p.ex. *hausser les épaules, croiser les bras, marcher la tête basse*.

Locution remotivable → elle provient d'abord d'un syntagme libre décrivant la réalité extra-linguistique dont les éléments constitutifs continuent d'exister. Elle est remotivable après coup, p.ex. *se faire tout petit, se mettre à table, tomber à l'eau*.

Locution métaphorique → elle est décomposable en éléments de sens, c'est-à-dire qu'elle ne signifie pas seulement en bloc, c'est un ensemble de mots au sens figuré dans leur création, p.ex. *prendre le taureau par les cornes, faire d'une pierre deux coups*.

- 2. Locutions pragmatiques** – on les présente en discours. Il est difficile de les définir, on les explique donc par une paraphrase ou bien par la description de l'emploi et du contexte.

Locution situationnelle → l'usage de cette unité est déterminé par une situation spécifique. C'est une sorte de réflexe langagier. Elle est donc attachée à un contexte précis, p.ex. *Tu m'en diras des nouvelles !, Revenons à nos moutons !*

Locution émotionnelle → elle est déclenchée par une émotion, p.ex. *donner sa tête à couper, je veux en avoir le coeur net*.

Locution appréciative → elle est le plus souvent péjorative, elle sert à décrire quelqu'un ou une situation, p.ex. *un éléphant dans un magasin de porcelaine, enterrement de première classe*.

- 3. Locutions regroupées en fonction de leur forme.**

Locution formée par une métonymie → une figure de rhétorique par laquelle on exprime un concept par un autre qui lui est proche, p.ex. *chat échaudé craint l'eau froide*.

Locution basée sur la comparaison → c'est le groupe le plus nombreux, p.ex. *dormir comme un ange, noir comme l'encre*.

Locution fondée sur la répétition → autrement dit le pléonasme, p.ex. *commémorer un souvenir, choisir entre deux alternatives, opposer son veto*.

- 4. Locutions grammaticales** – locutions prépositives, conjonctives ou autres.

Le phraséologue polonais, S. Skorpka (1969) donne aussi une classification intéressante adoptant deux critères fondamentaux, à savoir :

- le critère sémantique,
- le critère formel.

Le **critère sémantique** considère les unités phraséologiques du point de vue du degré de leur soudure, autrement dit, selon la lexicalisation des composants de cette séquence, et il est fortement inspiré par la pensée de Ch. Bailly (1909). Nous pouvons également constater que selon le critère sémantique cette division constitue en même temps une classification du point de vue historique, diachronique, du fait que nous prenons en considération le degré de lexicalisation d'une unité phraséologique donnée, ce qui s'est formé au fur et à mesure des siècles.

Selon ce principe, les unités phraséologiques se laissent diviser en trois catégories :

- les groupements entièrement figés, appelés aussi unités (*związki stałe* d'après la terminologie de S. Skorupka),
- les séries (*związki łączliwe* d'après la terminologie de S. Skorupka),
- les groupements libres (*związki luźne* d'après la terminologie de S. Skorupka).

Cette classification accentue la gradation du figement, ce que nous pouvons mieux voir à l'aide du schéma (fig. 1.4) :

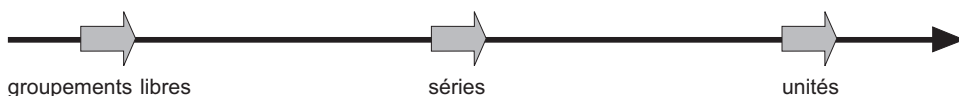


Fig. 1.4. Classement des expressions figées selon le critère sémantique, d'après S. Skorupka

Les **unités** (**groupements entièrement figés**) sont des groupements où le processus de lexicalisation est définitivement terminé. Deux ou plusieurs mots – constituants de l'unité – ont perdu leur sens propre et ont commencé à fonctionner dans la langue comme un tout sémantique à part. Nous pouvons dire qu'ils fonctionnent dans l'énoncé à l'instar des mots, parce qu'ils peuvent être remplacés par d'autres mots ou d'autres expressions. À vrai dire, ils constituent les unités phraséologiques au sens strict parce que leur sens ne se laisse pas déduire du sens des composants, et ils ne se laissent pas traduire littéralement dans une autre langue. De plus, les unités sont indissociables du point de vue structural et sémantique, se caractérisent souvent par un décalage de la norme grammaticale ou lexicale (ou les deux à la fois), sont métaphoriques, souvent imagées et expressives. Et c'est pourquoi les groupements entièrement figés constituent le fonds de base de tout dictionnaire phraséologique et se trouvent au cœur de l'intérêt des phraséologues et des phraséographes.

À l'autre extrémité, se trouvent les **groupements libres**, c'est-à-dire les associations de mots ordinaires, produits à tout moment par les usagers d'une langue avec les éléments lexicaux qu'ils comportent dans leur répertoire. Le sens global d'un groupement libre résulte donc d'un simple assemblage des sens de composants formant ce groupement. En principe, les groupements libres n'intéressent pas le phraséologue ni le phraséographe. Il convient cependant de rappeler que de tels groupements ne constituent pas n'importe quelles associations de mots. Ils sont soumis, au contraire, à certaines restrictions de jonctivité largement comprise et sujets à certaines normes de cooccurrence dues aux lois du système ou bien aux principes de la convention, sans parler du principe de simple logique qui doit présider à la construction de tout énoncé pour qu'il puisse remplir efficacement sa fonction de communication.

L'autre catégorie de groupements distinguée par S. Skorupka (1969) et qui se trouve entre les deux pôles constitués par les unités et les groupements libres, est celle des **séries**. Les éléments du groupement gardent ici leur sens propre (mais le plus souvent l'un d'eux a un sens figuré), du moins leur association est stabilisée, ce qui veut dire que les éléments ne peuvent permuer librement et le nombre de commutations est limité. Les limites de cette catégorie ne sont pas univoques et par conséquent, la catégorie en question constitue le phénomène de *continuum*.

Outre le critère sémantique, d'après le degré de figement des constituants et leur lexicalisation, nous pouvons adopter le **critère formel** en vue de classer des unités phraséologiques, c'est-à-dire les considérer du point de vue de leur structure. D'après ce critère, S. Skorupka (1969) distingue trois types d'associations :

- les locutions nominales
(*wyrażenia* d'après la terminologie de S. Skorupka),
- les locutions verbales
(*zwroty* d'après la terminologie de S. Skorupka),
- les locutions nomino-verbales
(*frazy* d'après la terminologie de S. Skorupka).

Cette classification peut être présentée à l'aide du schéma qui suit (fig. 1.5) :

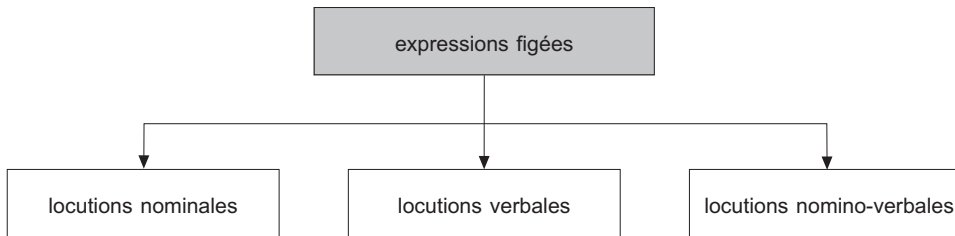


Fig. 1.5. Classement des expressions figées selon le critère formel, d'après S. Skorupka

Les **locutions nominales** sont des associations de deux mots au moins, qui constituent un tout syntaxique et qui ont un caractère nominal. Elles peuvent remplir dans l'énoncé la fonction de différentes parties du discours. Les locutions nominales se laissent diviser en locutions proprement nominales, en locutions adjectivales, en locutions adverbiales, ainsi qu'en locutions prépositionnelles et conjonctives.

Les **locutions verbales** sont des associations de mots où le composant essentiel a un caractère verbal. Elles constituent la partie la plus nombreuse et la plus variée de toutes les expressions figées. Nous pouvons distinguer ici *grosso modo* les modèles structuraux suivants :

- les syntagmes sujet – prédicat → combinaisons du sujet logico-grammatical et du prédicat,

- les syntagmes prédicatifs → extrêmement nombreux, faisant fonction de prédicat nominal,
- les syntagmes prédicatifs avec le verbe *être* → faisant dans la phrase fonction de prédicat nominal aux différentes formes structurales.

Souvent, une locution nominale peut se trouver à l'intérieur d'une locution verbale.

Le troisième type de groupements de mots considéré du point de vue formel est constitué par les **locutions nomino-verbales** (appelées aussi **locutions-phrases**) composées d'éléments nominaux et verbaux ayant des formes phrastiques. Les locutions nomino-verbales les plus typiques sont les proverbes et les locutions proverbiales. À la différence des types de locutions précédemment citées (locutions nominales et verbales), les locutions nomino-verbales sont autosémantiques, elles constituent des structures phrastiques autonomes. La locution nomino-verbale est donc toujours une proposition (ou une phrase), elle se différencie cependant des autres propositions (ou phrases) par son caractère figé et stéréotypé.

Le problème de la classification des séquences figées a été également abordé par V.V. Vinogradov (1977). Le critère essentiel pour V.V. Vinogradov est le degré de soudure des composants et la présence ou l'absence de motivation. Dans cette optique, l'auteur distingue trois types de séquences :

- les groupements complètement soudés → où la motivation n'est plus visible,
- les unités → où une certaine motivation existe,
- les groupements à éléments rapprochés → où le sens de la séquence résulte du sens des composants, mais où au moins un élément fonctionne avec son sens figuré, et en même temps tout le groupement est lexicalisé.

W. Fleischer (1982), phraséologue allemand, accentue la complexité du phénomène de figement et parallèlement, montre de multiples difficultés concernant la classification. Il distingue quatre conditions nécessaires qui déterminent, selon lui, l'unité phraséologique. Ce sont :

- le caractère idiomatique → relation irrégulière entre le sens des composants et le sens global de l'unité,
- le caractère stable → impossibilité ou possibilité restreinte de changer des composants,
- la lexicalisation → degré plus ou moins élevé de soudure des éléments,
- la possibilité d'être reproduit → capacité d'être répété sous une forme stable par les locuteurs.

Les unités satisfaisant les présentes conditions sont appelées par W. Fleischer (1982) **phrasolexèmes**, et ceux-ci sont encore divisés en deux catégories, à savoir :

- les phrasolexèmes idiomatiques → où la détermination des composants est absolue,

- les phrasolexèmes partiellement idiomatiques → où la détermination des éléments est relative.

W. Fleischer exclut de la phraséologie les proverbes et les maximes.

Une autre classification intéressante a été proposée par A.M. Lewicki (1976, 1986). Pour lui, l'unité phraséologique se caractérise avant tout par la non-continuité des éléments. Du point de vue formo-fonctionnel, il les partage en quelques types d'unités phraséologiques :

1. Unités grammaticalement complètes :

- phrases indépendantes,
- phrases lexicalement associées.

2. Unités fragmentaires :

- locutions verbales,
- locutions nominales,
- indicateurs.

Du point de vue de la soudure des éléments, A.M. Lewicki (1976, 1986) indique deux catégories d'unités phraséologiques :

- les phrasèmes → groupements qui dépendent d'un élément composant (p.ex. *czarna rozpacz*, *biały wiersz*),
- les idiomes → groupements qui dépendent de la présence de toutes les composantes (p.ex. *biały kruk*, *żyć komuś buty*).

La typologie des unités phraséologiques proposée par R. Gläser (1988) tend à offrir une vision globalisante de la phraséologie de la langue anglaise. R. Gläser divise l'univers phraséologique en trois sphères, à savoir :

- la sphère centrale,
- la sphère transitoire,
- la sphère périphérique.

Le **centre du système phraséologique** est occupé par les unités ayant une « fonction nominative » et se comportant à la manière des unités monolexicales. Cette partie centrale du système phraséologique est soumise à une sous-catégorisation fondée sur le critère fonctionnel. R. Gläser (1988) dégage ainsi les unités qui jouent un rôle nominal (*bread and butter*), adjectival (*born under a lucky star*), verbal (*to have a swim*), etc.

La **zone transitoire** englobe les unités qui sont à mi-chemin entre les monolexèmes et les phrases. Il s'agit en quelque sorte de bouts de phrase, que R. Gläser appelle les « idiomes sous forme de phrases ». Elle y classe les ellipses des proverbes (*a rolling stone*), les binômes irréversibles (*the ups and downs*), les comparaisons stéréotypées (*as proud as a peacock*), etc.

La **zone externe** englobe les unités qui constituent les phrases. On y trouve les proverbes (*All roads lead to Rome*), les truismes (*We only live once*), les clichés (*How do you do ?*), les citations (*Speak softly and carry a big stick ; you will get far*), etc.

En suivant la tradition russe, R. Gläser fonde sa typologie sur la distinction entre les unités de type *mot* et les unités de type *phrase*.

Par contre, P.A. Howarth (1996, 1998) classe les unités phraséologiques anglaises selon que l'association des mots au sein de chacune repose sur une combinatoire libre (*free combination*) ou une combinatoire restreinte (*restricted collocation*), ou selon qu'il s'agit d'une expression idiomatique figurative (*figurative idiom*) ou d'une expression idiomatique pure (*pure idiom*), dégageant ainsi **quatre catégories des unités phraséologiques** :

- free combination (p.ex. *blow a trumpet*),
- restricted collocation (p.ex. *blow a fuse*),
- figurative idiom (p.ex. *blow your own trumpet*),
- pure idiom (p.ex. *blow the gaff*).

P.A. Howarth (1996 : 46–47) met en place **six paramètres** pour évaluer le statut spécifique de chaque unité phraséologique. Les critères sont suivants :

- *well-formed*,
- *institutionalized*,
- *specialized element*,
- *collocationally restricted*,
- *semantically unitary*,
- *un-motivated*.

Il s'agit donc d'une première tentative de classement des phraséologismes fondé sur l'analyse croisée explicite de plusieurs critères.

Pour classer des unités figées I. Meľčuk (1993 : 83) emploie le terme de **phrasème** et il le définit comme suit : « Un phrasème de la langue L est une expression multilexémique de L qui ne peut pas être produite, à partir d'une situation donnée ou d'un sens donné, selon un dictionnaire de mots de L et à partir des règles générales standard de L ». I. Meľčuk (1993 : 84) distingue **quatre types majeurs de phrasèmes**, à savoir :

- les phrasèmes pragmatiques (ou pragmatèmes), dont la forme et le sens sont parfaitement transparents et « bien-formés » mais qui sont figés par rapport à une situation donnée ;
- les phrasèmes complets (ou expressions idiomatiques, ou expressions complètement figées), dont le sens n'inclut le sens d'aucun de leurs constituants ;
- les demi-phrasèmes (ou collocations, ou expressions semi-figées), qu'on peut considérer comme composés de deux constituants tels que le sens du tout inclut le sens de l'un de ces constituants mais pas de l'autre ;
- les quasi-phrasèmes (ou expressions quasi-idiomatiques, ou expressions quasi-figées), dont le sens inclut le sens de tous leurs constituants mais inclut aussi un sens additionnel, c'est-à-dire imprévisible.

Dans son texte récent, I. M e l'č u k (2011 : 48) présente la typologie universelle des faits phraséologiques. On peut la présenter sous forme d'un diagramme arborescent suivant. Autrement dit, le **phrasème** (I. M e l'č u k, 2011 : 41–42) peut être défini comme une lexie constituée de plusieurs mots formant un syntagme. Il constitue un syntagme non libre qui ne peut pas être construit selon les règles générales de la langue (fig. 1.6).

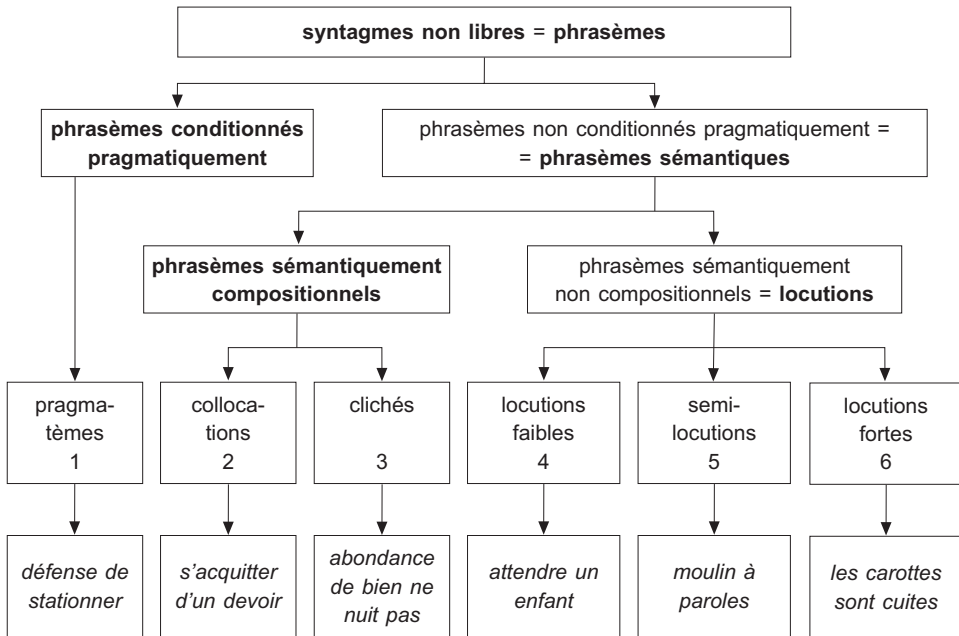


Fig. 1.6. Typologie des phrasèmes d'après I. Mel'čuk

Un phrasème est un **pragmatème**, ou un phrasème pragmatique, s'il est contraint par rapport à une situation extralinguistique. Par contre, un phrasème est un **phrasème sémantique** s'il n'est pas un pragmatème.

Un phrasème sémantique est une **collocation** s'il n'est contraint que dans un seul de ses constituants (= s'il est mi-contraint) et quand il est sémantiquement compositionnel.

Un phrasème sémantique est un **cliché** s'il est complètement contraint (c'est-à-dire dans tous ses constituants) et quand il est sémantiquement compositionnel.

Un phrasème sémantique est une **locution** s'il est sémantiquement non compositionnel.

Une locution AB est une **locution faible** si elle inclut les sens de tous ses constituants, mais pas en tant que pivot sémantique, et un surplus sémantique « imprévisible ».

Une locution AB est une **semi-locution** si elle inclut le sens d'un seul de ses constituants, mais pas en tant que pivot sémantique, et un surplus sémantique « imprévisible ».

Une locution AB est une **locution forte** (= complète) si elle n'inclut le sens d'aucun de ses constituants (cf. I. Meř u k, 2011).

Dans les études portant sur les séquences figées, on applique souvent à des fins pratiques la **classification structuro-formelle** des unités figées, qui sert à faciliter les recherches, les analyses et la description. La présente taxinomie est largement répandue dans la tradition phraséologique (cf. p.ex. S. Mej ri, 1997a ; G. G r o s s, 1996). Aussi pouvons-nous distinguer :

- les noms composés → à condition d'être inclus dans le traitement phraséologique,
- les séquences verbales,
- les séquences nominales,
- les séquences adjectivales,
- les séquences adverbiales,
- les locutions prépositives et conjonctives,
- les énoncés proverbiaux → s'ils sont traités dans l'analyse.

Analysant les structures figées et s'appuyant évidemment sur le critère sémantique, S. Mej ri (1997a) rappelle la distinction très courante entre :

- les séquences transparentes,
- les séquences opaques.

Dès lors, si la séquence est construite par simple globalisation et synthèse conceptuelle, le sens de l'unité est analytique et par suite, nous avons affaire à la **structure transparente**. Au contraire, si au niveau de l'expression un mécanisme tropique intervient, le sens est idiomatique, et par conséquent, la **structure** devient **opaque**.

Par analogie, il est possible de procéder à la dichotomie suivante :

- les structures figées endocentriques → il y a toujours moyen de déduire le sens à partir de celui des constituants de l'unité ;
- les structures figées exocentriques → leur interprétation est beaucoup moins évidente ; elles doivent être mémorisées comme c'est le cas pour les unités simples.

Parmi les classements des expressions figées il faudrait certainement citer celui de I. G o n z á l e z R e y (2007), à qui nous devons, ces derniers temps, une classification intéressante. Cette typologie distingue trois grands groupes d'unités figées, qui pourraient être illustrés à l'aide du schéma (fig. 1.7).

Les **énoncés idiomatiques** contiennent les expressions de la conversation, constituées de formules routinières, p.ex. *Comment ça va ?*, *Ne quittez pas !*, et des expressions familières, p.ex. *Zut alors ! Bonne idée !* Les **syntagmes idiomatiques**, eux, conforment des expressions imagées, à partir de termes concrets, tels ceux des animaux, du corps humain, des aliments, des couleurs, etc.,

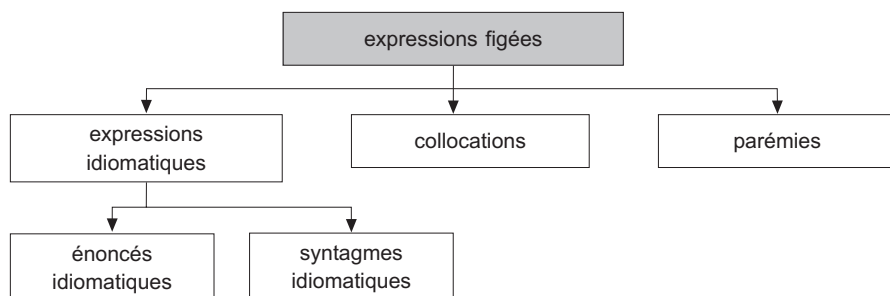


Fig. 1.7. Classement des expressions figées d'après I. González Rey

p.ex. *donner sa langue au chat*, *faire son beurre*, *broyer du noir*. Le deuxième groupe, par contre, est composé de **collocations** dont les formatifs peuvent être à sens compositionnel, p.ex. *résoudre un problème*, former des groupes préférentiels, p.ex. *gravement malade*, mais *grièvement blessé*, des solidarités lexicales, p.ex. *grelotter de froid*, ou des implications, p.ex. *mordre (avec les dents)*. Le troisième groupe, quant à lui, contient les **parémies**, c'est-à-dire des énoncés-textes à valeur gnomique, p.ex. *La nuit porte conseil* ; *Tel père, tel fils*.

Actuellement les typologies du figement accentuent le plus souvent le caractère scalaire du phénomène. Si on tient compte de la notion de **degré de figement** (cf. G. Gross, 1996), il est aisé de dégager *un continuum* dans lequel s'inscrivent les **trois degrés** (cf. S. Meiri, 2011) que peuvent recouvrir les phraséologismes :

- les combinaisons libres appropriées,
- les séquences semi-figées,
- les séquences figées.

Les **combinaisons libres appropriées** relèvent de la combinatoire libre. De telles formations n'ont rien de figé : il est possible d'effectuer des substitutions paradigmatiques, d'insérer des éléments entre les constituants, de coordonner des constituants, etc. C'est un phénomène général qui relève de ce qu'on appelle communément « collocation » et qu'on peut définir comme suit : « Une collocation est une co-occurrence discursive relevant de la combinatoire libre mais comportant une attraction lexicale qui oriente la séquence vers le figement ».

Contrairement aux collocations, les **séquences semi-figées** font déjà partie de la syntaxe figée. Les **séquences figées** se positionnent en revanche à l'extrême limite du continuum. Il s'agit des séquences polylexicales dont la combinatoire interne fait preuve d'une grande fixité syntaxique, dont la signification globale correspond à un concept précis et dont les emplois sont équivalents à ceux d'une unité monolexicale. Mais, comme le remarquent p.ex. B. Lamiroy et J.R. Klein (2005), c'est le **semi-figement** qui est bien le

problème central de la phraséologie parce que tous les cas où un figement potentiel est en cours échappent en fait à une catégorisation définitive.

S. Mejrî (2008) présente aussi le **classement graduel des séquences figées** prenant en considération leur caractère scalaire au niveau syntaxique et sémantique. Quant à la **dimension syntaxique**, il décrit **trois moments** qui peuvent être saisis dans le *continuum* :

- celui où le paradigme de substitution est large, p.ex. *une mémoire étonnante / extraordinaire / impressionnante / incroyable / infaillible / phénoménale / prodigieuse*, etc. ;
- celui où le paradigme est relativement restreint, p.ex. *mémoire à court / long / moyen / terme* ;
- celui où la position du paradigme est saturée par un constituant lexical, p.ex. *mémoire d'éléphant*.

Le premier moment correspond à la syntaxe des combinaisons libres, même s'il y a des emplois relativement appropriés, le deuxième à ce qu'on appelle des moules locutionnels et le dernier à des séquences figées.

En ce qui concerne la **dimension sémantique**, S. Mejrî (2008) distingue **trois coupes** qui peuvent se concevoir au niveau des degrés d'opacité, à savoir :

- un premier pôle où figurent les séquences totalement opaques du type : *franchir le Rubicon, prendre une veste, reprendre du poil de la bête, avoir une puce à l'oreille*, etc. ;
- un second pôle où les séquences sont assez transparentes pour s'apparenter au sens littéral : *jeu de mots, de pire en pire, à tout hasard*, etc. ;
- la zone intermédiaire entre les deux : *revenir à ses moutons, le coup de pied de l'âne, c'est de l'hébreu*, etc.

Dans la tradition phraséologique, il existe également plusieurs classifications qui portent sur différents types de séquences figées. Les plus étudiées sont les **expressions verbales**, sources d'une grande richesse taxinomique concernant cette catégorie formelle. Il faut signaler ici p.ex. la classification de G. Bernard (1974) et celle de E. Lipschitz (1981).

Grâce aux tests de l'expansion (pour voir si la séquence est saturée ou non) et ceux de la commutation avec une « construction articulée », G. Bernard (1974) distingue quatre types de locutions verbales, à savoir :

- les locutions non commutables saturées qui n'acceptent ni expansion ni commutation ; elles constituent pour G. Bernard le modèle de figement maximum, p.ex. *prendre fin, porter plainte* ;
- les locutions non commutables non saturées dont la complémentation revient : soit au verbe, p.ex. *donner lieu à*, soit au nom, p.ex. *prendre soin de* ;

– les locutions qui se caractérisent par l'opposition : saturé / non saturé ; elles rejoignent l'opposition plus générale : intransitif / transitif, p.ex. *avoir tort* / *avoir tort de* ;

– les locutions qui se caractérisent par l'opposition : articulé / non articulé.

E. Lipshitz (1981) cite par contre trois genres de locutions suivant leurs qualités lexico-sémantiques. Aussi pouvons-nous distinguer :

– les locutions qui possèdent des équivalents sous la forme d'une unité simple, p.ex. *prendre part* – *participer* ;

– les locutions où il est possible d'insérer un certain nombre d'éléments entre les constituants du phraséologisme, p.ex. *avoir hâte*, *avoir grande hâte* ;

– les locutions qui se caractérisent par l'absence ou la variation de l'article à l'intérieur des analytismes, p.ex. *livrer bataille*, *livrer une bataille*.

Ces derniers temps, B. Lamiroy et J.R. Klein (2005) ont retenu comme expression verbale figée **trois types majeurs** d'expressions.

● Celui des expressions non compositionnelles, franchement opaques du point de vue sémantique, p.ex. *adorer le veau d'or*, *faire des ruses à qqn*, *danser devant le buffet*.

● Un deuxième type concerne des expressions qui ne manifestent pas nécessairement d'opacité sémantique, mais sont contraintes du point de vue morphosyntaxique. On entend par-là des restrictions soit au niveau des transformations syntaxiques, soit au niveau des alternances morphologiques. Ainsi *prendre la fuite* manifeste, malgré sa transparence, un haut degré de figement syntaxique.

● Pour certaines expressions intuitivement transparentes et qu'on pourrait caractériser de peu figées à première vue, les auteurs ont considéré que le figement est cependant présent : seulement, il ne se caractérise que par des limitations paradigmatiques de certains arguments. L'absence de variation paradigmatique peut affecter toutes les fonctions syntaxiques, qu'il s'agisse de sujet, du complément d'objet, d'un complément adverbial, etc., p.ex. *le vent chasse*, *prendre son mal en patience*, *y aller gaiement*.

En ce qui concerne les **expressions nominales**, on y sélectionne d'habitude les types formels résultant des catégories grammaticales de composants. Ainsi, nous pouvons distinguer les types suivants :

– nom + adjectif (p.ex. *un coeur aride*),

– nom + préposition + nom (p.ex. *des yeux en amande*),

– nom + nom,

– nom métaphorique (p.ex. *un arbre généalogique*),

– tous les constituants métaphoriques,

– séquence métonymique (p.ex. *un trompe-la-mort*).

Des traitements taxinomiques approfondis sont également liés aux **expressions adverbiales** qui peuvent être classifiées p.ex. du point de vue du degré de soudure de la locution avec le verbe accompagné. (Cette question constitue

toujours un vaste problème lexicographique). Dans une telle perspective, nous indiquons donc :

- des cas où la séquence a de fortes affinités sémantiques avec le verbe (p.ex. *comprendre à demi-mots*) ;
- des cas où la locution peut s'employer avec plus d'un verbe sans que cet emploi soit totalement libre (p.ex. *embaucher / travailler / payer au mois*) ;
- des cas où le choix du verbe n'est pas imposé par la locution (p.ex. *tout le temps, de toute évidence*).

Quant aux **locutions prépositives et conjonctives**, D. G a a t o n e (1976) dégage les structures syntaxiques suivantes :

- à + le + nom + de (p.ex. *à l'aide de*),
- à + nom + de (p.ex. *à cause de*),
- en + le + nom + de (p.ex. *en l'absence de*),
- autres prépositions + le + nom + de (p.ex. *dans l'attente de*).

Étant donné le caractère multidimensionnel du figement, il est évident qu'aucune classification ne peut être exhaustive, ni traiter le phénomène en prenant en considération tous les aspects possibles. Les classements différents contribuent néanmoins à enrichir la description phraséologique en permettant d'éclairer le phénomène sous différents angles.

1.1.3. Collocations – analyse et traitement

Comme nous l'avons montré plus haut, les unités dans le lexique perçues comme des unités préconstruites, préfabriquées, peuvent être complètement figées (type *pomme de terre*) ou semi-figées comme *fort comme un turc* ou *prêter attention*. Souvent appelées **collocations**², les expressions partiellement figées constituent une problématique réelle en linguistique et en linguistique appliquée, distincte de celle des expressions figées largement étudiées. Confinées à la linguistique appliquée, en particulier à la lexicographie et à la didactique de la langue étrangère, les collocations n'ont fait l'objet que de peu de recherches visant à en proposer une modélisation linguistique. Du point de vue linguistique, l'étude des collocations pose tout d'abord la question du statut de l'irrégularité dans la langue. En tant qu'expressions en partie figées, les collocations témoignent aussi l'impossibilité de séparer nettement le territoire de la compositionnalité sémantique, généralement associé à une libre combinatoire

² Le terme de *collocation* courant dans la tradition anglo-saxonne depuis Firth, est d'introduction récente en langue française.

syntactique, et celui de la phraséologie. L'importance des collocations réside dans leur omniprésence. Mais bien qu'elles soient numériquement bien plus importantes que les expressions figées du type *cordon bleu* ou *mettre la charrue avant les boeufs*, elles ont été beaucoup moins étudiées (cf. F. Grossmann, A. Tutin, 2003a). La recherche linguistique dans le domaine des collocations connaît une activité foisonnante ces dernières années. Ces affinités lexicales étaient déjà signalées comme *séries phraséologiques* par Ch. Bally, mais ce n'est qu'assez récemment qu'elles ont été systématisées par les lexicologues et lexicographes (p.ex. F.J. Hausmann, 1989 ; I. Mel'čuk, 1998 ; C. Bolly, 2011).

Pour J. Sinclair (1991), le sens des expressions figées (*idioms*) serait non compositionnel, alors que celui des collocations serait compositionnel. Or, comme cela a été très bien montré (cf. S. Verlinde, J. Binon, T. Selva, 2006 ; F. Grossmann, A. Tutin, eds, 2003b ; J. François, J.-L. Manguin, 2006), on est obligé d'admettre que certaines collocations, telles que *mener un combat* ou *prendre connaissance* sont sémantiquement transparentes alors que d'autres sont bien plus opaques, p.ex. *passer une nuit blanche*, *avoir une frousse bleue*.

Traditionnellement, les **collocations** sont définies comme ensembles des éléments linguistiques, placés à proximité dans une chaîne. Elles représentent des cas de figement intermédiaires. À la différence des unités phraséologiques fortement figées, elles sont des expressions semi-figées binaires, constituées de deux expressions linguistiques. L'un des éléments, appelé **base** par F.J. Hausmann (1989), conserve son sens habituel. L'élément associé, ou **collocatif** (terme de F.J. Hausmann, 1989), est sélectionné en fonction de la base pour exprimer un sens donné. Autrement dit, les collocations sont des expressions linguistiques bi-partites, récurrentes dans la langue comme *essuyer un échec* ou *peur bleue*, dont la base (p.ex. *échec* dans *essuyer un échec*) conserve son sens premier, alors que l'autre élément, appelé collocatif (*essuyer* dans *essuyer un échec*), bien que souvent transparent, est plus difficilement prédictible (cf. A. Tutin, 2005 : 33).

I. Mel'čuk (2003 : 23–24) définit les collocations comme suit : l'expression AB ayant le sens (S) est appelée une collocation si et seulement si les trois conditions suivantes sont simultanément remplies :

1. 'S' \supset 'A' ;
2. A est sélectionné par le locuteur de façon régulière et non contrainte ;
3. B est sélectionné de façon régulière et non contrainte mais en fonction de A et du sens (S') à exprimer.

Le sens 'S' d'une collocation inclut le sens d'un de ses deux constituants, disons, A, et cette lexie est sélectionnée par le locuteur strictement pour son sens : le choix de A pour le sens 'A' est fait à base de D lex (L) selon n'importe quel article de dictionnaire qui convient et indépendamment de B.

Quant à l'autre constituant, B, son sens peut être ou ne pas être inclus dans le sens de la collocation, mais, de toute façon, B est sélectionné de façon irrégulière et/ou contrainte : soit l'usage de B pour exprimer le sens (S') est unique (= choix irrégulier, puisqu'il n'est pas couvert par D lex), soit B doit être choisi en fonction de A (= choix contraint).

À titre d'exemple, dans la collocation *café noir* 'café SANS PRODUIT LATIER', le nom CAFÉ est choisi par le locuteur pour dire 'café' sans aucune restriction ; mais l'adjectif NOIR n'est pas choisi pour son sens et de façon indépendante. Ainsi, le constituant libre d'une collocation – dans notre cas A – s'appelle la **base de collocation** (dans notre exemple c'est *café*). L'autre constituant, c'est-à-dire B – le **collocatif** – est sélectionné en fonction du premier (dans notre exemple, c'est *noir*).

Les collocations sont donc des semi-phrasèmes, ou des locutions semi-figées. De plus, deux conditions semblent essentielles.

- La première est que le sens d'un des deux constituants de la collocation soit inclus dans le sens de celle-ci : lorsque nous buvons un *café noir*, nous buvons bien un *café*.
- La deuxième condition concerne la sélection des constituants. Alors que nous choisissons librement le constituant dont le sens est inclus dans la collocation (la base), nous sélectionnons le deuxième constituant (le collocatif) de manière irrégulière et/ou contrainte, en fonction du premier constituant.

A. Tutin et F. Grossmann (2002) ont proposé un **classement des collocations** selon l'idiosyncrasie et l'idiomaticité du collocatif. Nous le présentons à l'aide d'un diagramme (fig. 1.8).

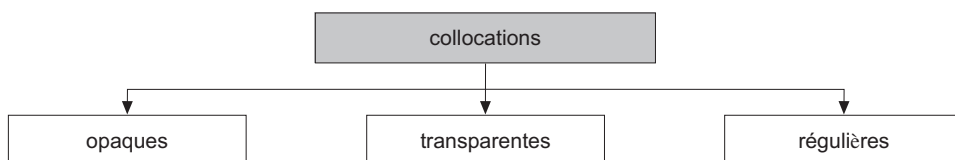


Fig. 1.8. Classement des collocations d'après A. Tutin et F. Grossmann

Les **collocations opaques** (type *peur bleue*) contiennent des collocatifs imprédictibles et démotivés sémantiquement, comme dans *peur bleue*, ou *nuit blanche* ; dans ces exemples, la collocation est difficilement décodable et absolument imprédictible, les noms *peur* et *nuit* conservant cependant leur sens habituel. Dans ce cas, l'interprétation du collocatif n'est ni transparente, ni prédictible.

Les **collocations transparentes** (type *beau comme un astre*) comportent des collocatifs facilement compréhensibles (le sens du collocatif est transparent) mais imprédictibles du point de vue lexical et/ou syntaxique, comme p.ex. dans *grièvement blessé* ou *gravement malade* : les adverbes *gravement* et

grièvement ont à peu près le même sens mais ne sont pas tout à fait interchangeables. Le collocatif est donc interprétable, mais non prédictible.

Les **collocations régulières** (type *essuyer un échec*) sont des associations de mots ou de suites de mots dans lesquelles le sens du tout est généralement déductible et semble prédictible, bien que les règles d'association soient parfois complexes à élaborer. Elles se situent donc à la frontière des restrictions de sélection sémantique.

Les propriétés syntaxiques des collocations sont extrêmement variables, et d'une manière générale, elles ne semblent pas permettre de circonscrire aussi nettement ces associations que les propriétés sémantiques. Certaines collocations présentent un figement syntaxique important (p.ex. *une peur bleue*, **la peur est bleue*, **une peur très bleue*) contrairement à d'autres (*un steak bleu*, *le steak est bleu*, *un steak très bleu*) sans que le degré de figement sémantique y soit corrélé de façon évidente (cf. F. Grossmann, A. Tutin, 2003).

Dans les dictionnaires, les collocations apparaissent principalement dans deux positions, et sous deux formes.

- Les **collocations enchaînées** apparaissent à la suite de la définition, au même titre que les exemples.
- Les **collocations définies** correspondent à un emploi spécifique et font l'objet d'une sous-entrée. Elles sont parfois précédées d'un indicateur 'loc.'. L'expression est suivie d'une définition ou d'un renvoi analogique.

Dans une perspective d'encodage, et en particulier dans une perspective didactique, il est essentiel que le dictionnaire fournisse une information linguistique détaillée sur les collocations, permettant de les employer à bon escient. L'information syntaxique devrait préciser le type de constructions accompagnant le mot, le type de déterminant ainsi que les aspects distributionnels comme p.ex. la place des adjectifs. Sur le plan sémantique, l'idéal est un accès onomasiologique, avec une définition ou une glose, et des précisions sur l'emploi du mot. En effet, même si les collocations sont souvent transparentes (donc faciles à décoder), il est parfois difficile de prédire leur usage (cf. A. Tutin, 2005). M. Heinz (1993 : 312–319) montre ainsi qu'il est indispensable pour des collocations comparatives comme p.ex. *noir comme l'ébène* ou *noir comme l'encre* d'indiquer qu'elles ne peuvent pas être associées à n'importe quel type de nom.

La modélisation des collocations, même si elle se révèle délicate, semble indispensable. Elle est nécessaire d'abord pour mieux comprendre le phénomène et puis, pour réaliser de nombreuses applications comme la lexicographie, le traitement automatique des langues, ou l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères. Nous revenons encore à ce problème dans le chapitre 7.4.

1.2. Figement en revue historique

La tradition des analyses phraséologiques n'est pas du tout une invention de ces derniers siècles, de même que les sources de ces études ne sont pas détachées de toute l'histoire linguistique. Depuis les temps les plus anciens l'homme s'est plus ou moins consciemment intéressé aux problèmes de la langue (cf. M. Sułkowska, 2003 : 14–20).

Les premières réflexions sur des questions langagières apparaissent déjà dans l'Antiquité bien qu'elles soient fortement inscrites dans la pensée philosophique (Platon, Aristote et d'autres). D'un autre côté, l'intérêt pour la langue se manifeste au niveau pratique. Ainsi, dans l'Antiquité, paraissent aussi les prototypes de nos dictionnaires, à titre d'exemple : les travaux d'Aristophane de Byzance, de Marcus Verrius Flaccus (I^{er} siècle av. J.-C.), ou l'oeuvre de Hii Szen (II^e siècle de notre ère, Chine).

Le courant lexicographique se développe grandement aux siècles suivants et c'est lui qui fait naître la réflexion phraséologique. Or, les analyses et les descriptions des lexèmes se sont révélées insuffisantes pour englober la langue dans toute sa richesse. Des groupements de mots figés, de plus en plus fréquents dans les langues, ainsi que des séquences proverbiales répandues surtout dans un courant populaire, nécessitaient un traitement spécifique pour ce genre de locutions. Les premières analyses en question concernent le niveau pratique et datent des XVI^e et XVII^e siècles. C'étaient avant tout des dictionnaires qui notaient des séquences figées en les séparant des mots libres ou des groupements spontanément formés (p.ex. en Pologne, les dictionnaires de Mączyński et de Knapisz). En même temps, les recueils de proverbes se sont surtout propagés à l'époque médiévale que l'on a appelée leur âge d'or.

Le premier dictionnaire phraséologique proprement dit semble dater toutefois du XVIII^e siècle, plus précisément de l'année 1751 (source : L. Zaręba, 1996). Il s'agit ici de l'oeuvre de F. Wagner intitulée *Phraseologia Germanico-latina*. Le dictionnaire en question est parallèlement le premier « monument » de la phraséologie contrastive. De plus, le même auteur a fait paraître également l'un des premiers recueils phraséologiques unilingues, à savoir le dictionnaire *Phraseologia universa latina* publié en 1824. Par contre, le premier dictionnaire phraséologique qui confronte une langue étrangère, en l'occurrence l'allemand, avec le français, date de 1883. Il s'agit de l'oeuvre de A.E. Beauvais *Grosse deutsch-französische Phraseologie*, en deux volumes contenant 45 000 locutions allemandes et leurs équivalents français.

Le terme **phraséologie** lui-même, se référant aujourd'hui aux études des expressions figées, est apparu au XVI^e siècle (cf. dictionnaire étymologique), néanmoins sa signification était différente. À l'époque, il désignait le style ou le vocabulaire. Plus tard, au XVIII^e siècle il commence à indiquer l'ensemble

des groupements de mots et parallèlement, dans un langage populaire, l'emploi de phrases et de grands mots vides de sens. **La phraséologie** (du grec *phrasis* : "expression, tour de langue" et *logos* : "notion, savoir") **comme domaine linguistique autonome**, doté de principes scientifiques et issu des études linguistico-lexicographiques, a été constituée au XX^e siècle. Ferdinand de Saussure fut le premier à attirer notre attention sur l'existence de *combinaisons non libres*. Pourtant, nous pouvons considérer Ch. Bally et J. Van Ginneken comme les précurseurs scientifiques de cette discipline. Dans son oeuvre maîtresse *Traité de stylistique française*, datant de 1909, Ch. Bally pose les bases de la phraséologie moderne en essayant décerner la notion de locution phraséologique et en proposant un classement des groupements de mots plus ou moins figés (cf. Ch. Bally, 1909). Les principaux successeurs de Bally, quant à l'approfondissement des aspects théoriques de cette question, sont les Russes, comme Vinogradov, beaucoup plus que les linguistes occidentaux, parmi lesquels on trouve cependant comme pionniers, les Allemands Thun et Häusermann et le Nord-Américain Weinreich. Pourtant, il faut attendre jusqu'à la moitié du siècle pour que les études sur la phraséologie soient reprises de façon systématique. La phraséologie, en tant que science, se développa vivement à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, avant tout en U.R.S.S. (V.V. Vinogradov, V.L. Archangelskij, A.V. Kunin, N.M. Šanskij, N.N. Amosova, I. Mel'čuk, A.I. Molotkov, L.I. Rojzenzon), en Pologne (S. Bąba, S. Skorupka, F. Pełowski, D. Buttler, A. Pajdzińska, B. Rejakowa, A.M. Lewicki, W. Chlebda (cf. S. Bąba, 1985, 1994, 2008)), en Tchécoslovaquie (J. Bečka). Il faut mentionner ici les études de V.V. Vinogradov telles que *Les notions de base de la phraséologie russe en tant que discipline scientifique* (1946) et *Sur les principaux types d'unités phraséologiques* (1947) qui sont d'une portée particulière et qui ont initié l'intérêt pour le figement et les expressions figées. En dehors de l'Union Soviétique et des pays slaves, des recherches sur la problématique phraséologique sont menées dans d'autres pays. Parmi les chercheurs les plus marquants qui s'y intéressent on peut citer : Y. Bar-Hillel, U. Weinreich, W. Chafe, et en France : P. Guiraud, A.J. Greimas, A. Rey. Dans les années soixante-dix du XX^e siècle, les linguistes commencent à exploiter dans les analyses phraséologiques, à côté de méthodes traditionnelles, les méthodes issues de la grammaire générative et transformationnelle (p.ex. U. Weinreich, W. Chafe, B. Fraser, cf. K. Polański, éd., 1993). Dans les années quatre-vingt du siècle passé, les phraséologues allemands, tels que H. Burger, A. Buhofer, A. Sialm (1982) et W. Fleischer (1982), font le bilan des travaux à l'Est et à l'Ouest.

« Les linguistes et les grammairiens qui se sont intéressés aux séquences figées l'ont fait sous plusieurs angles. Les uns les ont considérées en tant qu'unités lexicales dont ils ont essayé de décrire le processus de formation. D'autres ont poussé l'analyse beaucoup plus loin pour chercher dans ces faits

lexicaux l'expression d'un phénomène linguistique qu'il ne fallait pas confondre avec la dérivation ou la composition » (S. Mejr i, 1997a : 74).

Parmi les linguistes attirés par le phénomène du figement, il faut nécessairement en mentionner quelques-uns dont les études ont été très significatives pour l'essor du domaine. A. Darmesteter (1967, rééd.) a analysé le phénomène du figement en le comparant au processus de la composition. Pour lui la **composition** consiste en une ellipse tandis que la **juxtaposition**, qui caractérise des séquences figées, se fonde sur la soudure d'éléments réunis sans ellipse, simplement mis les uns à côté des autres d'après les règles de la syntaxe.

Les problèmes en question ont également été abordés par F. de Saussure (1982, rééd.) qui parle du processus d'**agglutination** : deux ou plusieurs termes originellement distincts se soudent en une unité absolue ou difficilement analysable. Il distingue trois phases de ce phénomène :

- la combinaison de plusieurs termes en un syntagme,
- l'agglutination proprement dite,
- tous les autres changements permettant d'assimiler l'ancien groupe à un mot simple.

Il faut aussi citer l'oeuvre de A. Sechehaye (1921), disciple de F. de Saussure, qui, tout en partant du cadre général fourni par son maître, concentre tout son intérêt sur les caractéristiques distinctives des locutions et des composés.

Il divise toutes les **formations lexicales** en :

- locutions → la synthèse pure ici consiste en ceci que l'ensemble des parties significatives est, dans l'acte de parole, considéré dans sa signification totale et devient par là l'équivalent du signe simple ;
- composés → la synthèse est ici constructive, elle respecte l'individualité des éléments qu'elle rapproche suivant une règle.

Par contre, un autre disciple de F. de Saussure, Ch. Bally (1909), nommé souvent le « père » de la phraséologie, donne une première classification importante des expressions figées. Il les partage en **unités** – groupements complètement figés et **séries** – groupements figés à degrés variés. Il est ainsi le fondateur de la notion actuelle du **degré de figement**, largement exploitée dans la phraséologie moderne. Pour lui, l'**unité phraséologique** est formée de mots qui perdent toute signification, il faut que la signification soit nouvelle et n'équivalise pas à la somme des significations des éléments.

Les classifications morphosyntaxiques des idiotismes ont été présentées également par E. Coseriu (1964) et A. Nazarian (1976).

Outre ces réflexions, nous avons encore d'autres études précieuses. Il faut mentionner p.ex. la pensée de H. Frei (1962) qui emploie le terme de **brachysémie** pour appeler le phénomène du figement d'un syntagme et parle ici d'un agencement de deux ou plusieurs signes en un signe simple consistant à remplacer plusieurs significations par une seule.

J. D a m o u r e t t e et E. P i c h o n (1911–1940) introduisent par contre la notion de **coalescence** : opération sémantique qui se déroule dans la pensée, son résultat obtenu est un nouveau sémième complexe.

A. M a r t i n e t (1965) s'occupe du phénomène de figement lui-même en le définissant comme processus selon lequel le syntagme au moyen duquel on a désigné un objet, un phénomène ou un procès particulier a acquis le statut de **synthème**. Par conséquent, le **synthème** est pour lui la combinaison de deux monèmes ou plus, révélés par la commutation, et qui a exactement le même comportement et les mêmes attitudes syntaxiques que les monèmes d'une classe déterminée.

A. R e y (1984) s'est aussi penché sur les expressions figées, le faisant surtout sous l'angle terminologique. Selon lui, la phraséologie englobe l'ensemble des unités codées, de nature lexicale, au-delà du morphème et du mot complexe. Elle englobe toutes les locutions, les proverbes et les slogans. Rey souligne l'**aspect sémantique** des expressions figées affirmant que sur le plan sémantique la phraséologie se distingue par un jeu subtil entre le signifié analytique et le signifié global, fonctionnel. Les unités figées connaissent un transfert sémantique qui bloque d'autres possibilités.

D. G a a t o n e (1984) a essayé d'aborder la question du figement dans une perspective qui se veut à la fois récapitulative et critique. Il postule l'existence d'un continuum entre les expressions libres et les expressions figées. D. Gaatone donne une définition intéressante du terme de **locution**, le réservant à toute séquence lexicale située entre le syntagme libre (où la combinaison des mots est gouvernée par les règles de la syntaxe et les compatibilités sémantiques) et la suite entièrement figée qui équivaut aux mots uniques. Nous lui devons également une suggestion selon laquelle il existe un lien étroit entre le degré de figement et l'opacité sémantique.

Dans un bref parcours diachronique on ne peut pas omettre les analyses de H. T h u n (1975) avec lesquelles on assiste à un changement d'orientation : essayer de démontrer que le figement n'est pas seulement un processus syntagmatique, mais qu'il constitue en même temps un phénomène faisant partie du système.

Des approches et des études intéressantes ont été présentées encore par J. D a v i d (1989) qui, contrairement aux opinions admises, montre comment une **expression idiomatique** peut faire l'objet d'une lecture compositionnelle. Il fait voir qu'une expression idiomatique peut avoir une lecture compositionnelle aussi bien qu'un syntagme ordinaire est susceptible d'acquérir un sens global.

Les expressions idiomatiques ont été également analysées par G. G r é - c i a n o (1983a, 1983b) à qui nous devons l'**étude sémantique** la plus importante et la plus complète à ce jour.

En ce qui concerne la **phraséologie contrastive**, les recherches ne sont pas si vastes ni si amples, néanmoins au cours des années les linguistes ont volon-

tiers abordé cette perspective. Des études comparatives sont liées fortement à la description contrastive des expressions figées dans différentes langues. L'une des premières réflexions comparatives date déjà de 1937, il s'agit du travail intéressant de J. Morawski, romaniste, qui a étudié la phraséologie européenne sous un angle contrastif (*Kastor et Polluks*). Parmi les phraséologues préoccupés de l'aspect contrastif, on peut citer à titre d'exemple S. Skorupka (1965, 1985), M. Basaj (1982), L. Zaręba (1988, 2004a), B. Rejakowa (1986, 1994), T. Giermak-Zielińska (2000), M. Sułkowska (2003, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2009a) S. Vietri (1985), J. Matešić (1985), J. Solodub (1982), E. Ehgötz (1973, 1990), K. Günther (1984, 1990), L. Pordány (1986), A. Schmid (1991), A. Valli et E. Villagenes Serra (1998), ainsi que d'autres phraséologues-parémiologues attirés par les études confrontatives des proverbes, comme M. Conenna (1987, 1988), A. Flonta (1995), M. Lipińska (2004).

Selon S. Mejri (2006 : 172), au cours des années le **concept de figement** a connu une lente émergence. Dans ce cadre, trois étapes sont à retenir :

- celle de marginalisation,
- celle de l'appréhension intuitive,
- celle de la théorisation, qui caractérise nos temps.

Toutes les recherches et les approches proposées par les linguistes au fil du temps ont fortement contribué à former l'état actuel de la phraséologie contemporaine, en tant que discipline linguistique étudiant des groupements de mots plus ou moins figés. Dans la tradition historique du phénomène, il faut encore accentuer le rôle progressivement croissant du figement au niveau des études linguistiques. Le rôle en question a été également renforcé dans les années soixante du XX^e siècle par le courant philosophique initié p.ex. par L.J. Wittgenstein (1953) qui conseille de ne pas chercher le sens d'un mot, mais d'observer plutôt l'usage qu'on en fait. De plus, c'est déjà en 1898 que A. Krasnowolski annonce l'importance de la phraséologie dans toutes les recherches linguistiques. Selon lui, c'est la phraséologie, exprimant le vrai esprit de la langue, qui va constituer à l'avenir le pivot central de toutes les analyses sémantiques.

2. Nature sémantique et syntaxique du figement

2.1. Origines et sources des unités figées

L'étymologie ainsi que les règles de provenance des unités figées constituent un domaine extrêmement complexe. Le figement de toute sorte (des proverbes aux expressions très réduites), existe inconsciemment dans les langues, et il est particulièrement délicat de pouvoir éclairer leur origine ou leur source. Le domaine en question attire quand même certains linguistes qui, à travers l'aspect étymologique, cherchent à comprendre et à expliquer le phénomène et la nature des séquences figées.

Suivant le critère de provenance, S. S k o r u p k a (1965) distingue p.ex. **deux groupes d'unités figées**, ce sont :

- Les séquences figées naturelles → créées grâce à l'observation directe de la nature, du monde des plantes et des animaux, ainsi que du monde humain. L'homme, observant la nature, transpose certaines notions qui décrivent des objets ou des phénomènes et désigne grâce à elles d'autres choses. Cette observation créative de l'entourage permet donc (le plus souvent à partir des tropes) d'attribuer certains traits de la nature à des choses diverses.
- Les séquences figées conventionnelles → où les processus de transposition et les mécanismes tropiques fonctionnent de la même façon, mais elles se forment grâce à l'observation des artefacts.

Dans la tradition phraséologique on parle aussi très souvent des **deux sources du figement**, et on distingue ainsi :

- une source externe → des événements historiques marquants, mythologiques, religieux ou littéraires ;
- une source interne → l'insertion d'une langue dans l'histoire. La preuve en est des fossiles de l'état antérieur ou des allusions à des réalités sociologiques anciennes.

I. T s y b o v a (2002) distingue quatre sources essentielles des unités phraséologiques, à savoir :

- la mythologie, p.ex. *le talon d'Achille*,
- la Bible, p.ex. *le baiser de Judas*,
- l'histoire, p.ex. *découvrir l'Amérique, franchir le Rubicon*,
- la littérature, p.ex. *des scènes dantesques, se battre contre des moulins à vent*.

Un classement intéressant et très approfondi des séquences figées selon leur origine a été néanmoins proposé par V. B á r d o s i (1989), linguiste hongrois. Il distingue donc **trois types de formations possibles**, telles que :

1. les formations autochtones,
2. les formations contenant des archaïsmes lexicaux et syntaxiques,
3. les formations empruntées.

La première catégorie : la **formation autochtone** regroupera des phraséologismes formés au sein de la langue et ceci de différentes façons. On peut distinguer les types suivants :

- Des unités venues d'observations quotidiennes → Ces séquences sont des emplois figurés d'observations quotidiennes dont le sens premier motive l'usage et les valeurs. Il faut souligner que le procédé le plus productif est ici la comparaison idiomatique. À titre d'exemple, les unités telles que : *être comme les doigts de la main, avoir le bras long, regarder le danger en face*, etc.
- Des phraséologismes venus de langues spécialisées, de jargons → C'est un champ très productif qui pénètre notre langue, p.ex. *avoir voix au chapitre* – locution provenant de la religion, *donner le ton* – de la musique, *jouer cartes sur table* – du jeu de cartes.
- Des séquences provenant d'un fonds culturel transmis → Ici nous pouvons distinguer, comme l'a fait V. B á r d o s i (1989), deux sous-groupes :
 - a) les phraséologismes transmis par écrit (surtout par voie littéraire), p.ex. *Revenons à nos moutons !* – farce du XV^e siècle, *Cultivons notre jardin !* – Voltaire ;
 - b) les phraséologismes transmis par l'oral (renvoyant à des faits ou personnages connus), p.ex. *Franchir le Rubicon* – César ; *Paris vaut bien une messe* – Henri IV ; *C'est l'oeuf de Christophe Colomb* – Colomb.
- Des unités de type calembour → Un locuteur crée parfois des phraséologismes en jouant volontairement avec les mots. À titre d'exemple, prenons *aller à Cachan* à l'origine duquel il y a une ressemblance entre le verbe *se cacher* et un nom géographique.
- Des séquences issues d'« accidents linguistiques » → La notion d'accidents linguistiques vient de la terminologie de P. Guiraud (1962 : 69). M. Heinz (1997) à son tour propose ici le nom « à-peu-près ». Nous y trouvons différents types de croisements de formes, comme c'est le cas de formes comme *Lyncée* et *lynx* dans *avoir des yeux de lynx*.

La deuxième catégorie comprend les **formations contenant des archaïsmes lexicaux et/ou des archaïsmes syntaxiques** (définies ainsi par O. Nag y, 1954). Nous pouvons mentionner ici deux genres de phraséologismes, à savoir :

- ceux qui sont formés à partir d'archaïsmes lexicaux → p.ex. *bailler aux cornes*, *chercher noise à qqn*, *rester coi* ;
- ceux qui contiennent des archaïsmes syntaxiques → p.ex. l'absence d'article : *garder bouche cousue* ; l'inversion entre le verbe et le complément : *sans mot dire* ; le participe présent précédé de son complément ou de son sujet : *à son corps défendant* ; l'emploi du neutre : *tu me le paieras*.

La troisième catégorie englobe par contre les **formations empruntées**. C'est un groupe très productif et important parce que, comme l'a remarqué O.J. Tallgren-Tuulio (1932), la phraséologie est remplie de calques, qui fonctionnent à côté des formations autochtones. Il est possible de distinguer ici trois cas :

- Des phraséologismes créés par polygénèse → C'est une sorte de création spontanée. Dans ce cas-ci, les analyses linguistiques folkloristiques démontrent plus d'une fois que la réalité extralinguistique, les conditions de civilisation, les coutumes ou les superstitions étant bien souvent les mêmes ou très semblables, de tels phraséologismes auraient pu être créés dans plusieurs communautés linguistiques à la fois sans avoir recours directement à l'emprunt. C'est p.ex. le cas de la séquence : *mener qqn par le bout du nez* qui se retrouve dans la plupart des langues européennes : en allemand – *jdn an der Nase herumführen* ; en italien – *menare qc. per il naso* ; en anglais – *to lead somebody by nose* ; etc. Alors, il est souvent délicat de déterminer si une séquence est le résultat d'une évolution interne ou d'un emprunt. Il faut donc toujours s'interroger sur plusieurs aspects culturels de même que voir si un tel phraséologisme se retrouve p.ex. dans les dialectes.
- Des unités formées par calques → Il s'agit ici des phraséologismes dont rien ne prouve qu'ils sont culturellement ou folkloriquement motivés. Au niveau du français, nous pouvons donc mentionner des formes telles que : *perdre / sauver la face* – chinois, *enterrer la hache de guerre* – amérindien.
- Des phraséologismes « ambulants » en Europe → Ce sont des séquences qui, par l'oral, le calque ou la littérature, ont fait l'objet d'un transfert d'une langue créatrice vers d'autres langues, les répandant ainsi dans la plupart des langues européennes. La majorité de ces unités provient de l'une des deux sources suivantes :
 1. une partie notable vient de la Bible, p.ex. *s'en laver les mains*, *le bouc émissaire*, *porter sa croix* ;
 2. une autre partie provient de l'Antiquité gréco-latine, p.ex. *tomber de Charibde en Scylla*, *descendre dans l'arène*, *être au septième ciel*.

En traitant la question d'origine et de provenance des unités figées, il est également nécessaire de signaler le phénomène de **dérivation en phraséologie** (cf. M. Sułkowska, 2003). Bien que le processus de dérivation soit surtout attribué aux lexèmes, de nombreuses analyses confirment sa présence et en même temps son caractère spécifique au niveau phraséologique. Nous pouvons citer ici p.ex. les travaux de D. Buttler (1981), de E. Kozarszewska (1994), de A.M. Lewicki (1981) et d'autres. La dérivation, procédé permettant de former des mots nouveaux, contribue aussi à enrichir le fonds phraséologique.

D. Buttler (1981) indique donc **deux types de dérivation phraséologique**, à savoir :

1. la composition → processus qui consiste à souder des lexèmes en groupements de mots ;
2. la modification → phénomène grâce auquel on transforme des structures figées déjà existantes. Elle consiste le plus souvent à :
 - éliminer un ou plusieurs éléments,
 - ajouter un ou plusieurs composants nouveaux.

A.M. Lewicki (1981) distingue en revanche :

- la dérivation syntaxique → transformations au niveau syntaxique de la séquence, p.ex. la nominalisation ;
- la dérivation sémantique → changements sémantiques qui sont parallèlement grammaticalisés.

Historiquement parlant, **les origines et les sources des unités figées** semblent souvent **liées aux structures parémiques**. Le phénomène a été signalé p.ex. par A.M. Lewicki (1999). Il explique le fait que les proverbes peuvent passer en unités figées dont le caractère n'est plus proverbial, et que ce processus se fait également grâce au phénomène de dérivation. Les unités parémiques existent depuis des temps immémoriaux et appartiennent plutôt à la culture et à la tradition orales. Pourtant, aujourd'hui l'évolution des langues fait que dans des situations concrètes de communication nous employons plus souvent des structures actualisées et adaptées aux contextes particuliers, et que les proverbes cessent d'être si fréquents. Dès lors, le phénomène de dérivation phraséologique permet à la langue de profiter du fonds parémique pour créer ainsi différentes séquences figées d'une manière autonome. A.M. Lewicki (1999) souligne que la présente dérivation consiste à exploiter parallèlement de multiples processus transformationnels. Aussi, parmi les plus fréquents pouvons-nous mentionner :

- Deux procédés qui transforment le proverbe en séquence figée verbale, à savoir :
 - des modifications consistant à remplacer le SN générique, présent dans les proverbes, par un SN spécifique qui renvoie à une situation particulière et

- spatio-temporellement déterminée ; à titre d'illustration, le proverbe *Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage*, qui donne naissance à la locution *accuser son chien de la rage* ;
- une transformation consistant à réduire une structure proverbiale ; il s'agit ici des séquences abrégées en vue d'être plus facilement lexicalisées et mémorisées.
 - Un processus plus profond qui consiste à dégager du proverbe un composant nominal qui, par conséquent, commence à fonctionner comme une structure figée autonome. Pour donner un exemple concret, prenons une unité polonaise *stary wróbel* (personne qu'on ne peut pas tromper, quelqu'un qui a beaucoup d'expérience) qui a été sans doute dégagée du proverbe *Starego wróbla na plewy nie złapiesz*.
 - Phénomène de dérivation encore plus complexe, à savoir le cas où la séquence tirée du proverbe prend un sens métaphorique un peu ou même complètement différent par rapport à la structure parémique de base. Voyons l'expression polonaise *pierwsza jaskółka* (symptôme, prodrome de qqch.), qui, tout en provenant du proverbe *Pierwsza jaskółka nie czyni wiosny*, a une signification différente par rapport au proverbe de base voulant dire qu'un premier symptôme ne doit pas nécessairement annoncer telle ou telle chose soit tel ou tel événement.

Les présentes remarques nous montrent que les origines des expressions figées sont très diverses (cf. M. S u ł k o w s k a, 2003). Leurs sources étant différentes, elles résultent quand même naturellement des processus d'évolution linguistique et sont dès lors soumises aux multiples procédés de modification et de transformation. Le phénomène de figement se présente ainsi comme un phénomène de *continuum* au niveau diachronique puisqu'il évolue et change au cours du temps.

2.2. Limites et variantes des expressions figées

Bien que les expressions figées soient stables et fixées en principe, il est courant qu'elles puissent admettre bien des modifications intérieures, et qu'elles posent beaucoup de difficultés lorsqu'on veut désigner leurs limites.

Les unités figées sont multiples et variées, ne se laissent pas schématiser. Souvent il faut analyser chaque structure comme une unité concrète qui fonctionne selon ses propres principes. Aussi, pour désigner les limites des unités figées, est-il nécessaire de toujours prendre en considération la structure prédicative du phraséologisme ainsi que le degré de soudure de ses éléments et la

convention langagière résultant de l'usage (cf. p.ex. A. Pajdzińska, 1982a; M. Gross, 1988a; S. Mejri, 1997a; M. Sułkowska, 2000a, 2001, 2003).

Les cas qui demeurent problématiques sont ceux pour lesquels nous pouvons parler de l'**association du verbe à la locution nominale ou adverbiale**. Les présents cas suscitent en général des doutes concernant le degré d'association des verbes aux locutions figées et ils soulèvent la question des verbes-opérateurs ou des verbes-soutiens. Comme exemple nous pouvons citer des structures telles que *avoir d'autres chats à fouetter* ou *être coiffé à la chien*. En analysant ces locutions, il semble logique de constater que dans l'expression *être coiffé à la chien* le verbe *être*, forme classique de verbe copule, constitue plutôt le pivot d'actualisation et est attaché à la structure surtout à force de répétitions usuelles. Par contre, en ce qui concerne l'autre séquence, sa construction grammaticale et avant tout la forme prépositionnelle *à fouetter* implique la présence obligatoire du verbe *avoir*. La réduction de la séquence à l'unité nominale dans ce cas-là semble donc être moins justifiée.

Un autre problème concernant les limites des expressions figées se focalise surtout sur leur aspect historique et usuel. Il est clair que souvent des phraséologismes se forment grâce aux mécanismes tropiques (métaphore ou métonymie), mais toutes les formes figurées ne constituent pas des séquences figées. Ce qui décide de la nature figée d'une unité est donc le **degré de lexicalisation des tropes**. Afin de résoudre ce problème, il faut chaque fois examiner une structure concrète en vue de répondre à la question de savoir si elle constitue déjà une séquence figée, ou si c'est encore une simple association de mots dont l'un fonctionne avec son sens figuré.

Le problème des limites de phraséologismes se pose également sur le plan de l'enchaînement et de l'actualisation textuels, c'est-à-dire au niveau de la chaîne syntagmatique où les expressions figées entrent en relation avec d'autres unités linguistiques formant des énoncés dans l'acte de communication.

La délimitation des frontières de ces séquences montre qu'il existe **trois possibilités** (S. Mejri, 1997a) :

- la séquence est bouclée d'un seul côté, à gauche (p.ex. # *une espèce de qch.*) ou à droite (p.ex. *qqn prend la fuite* #) ;
- la séquence est bouclée des deux côtés ; c'est plutôt le cas des formes parémiques ou des séquences phrastiques figées (p.ex. *Qui veut la fin, veut les moyens* ; *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent* ; etc.) ;
- la séquence ne contient pas de boucles, ni au début ni à la fin ; il s'agit donc de séquences ouvertes des deux côtés qui s'insèrent facilement dans un cadre phrastique ; à cette catégorie appartiennent avant tout des locutions figées prépositives et conjonctives (p.ex. *Il s'en est contenté en attendant de résoudre ses problèmes*).

La question mentionnée plus haut reste surtout intéressante et importante quand nous essayons d'analyser des expressions figées du point de vue de leurs qualités pragmatico-syntaxiques et de leurs réalisations discursives.

Une autre difficulté marquante qui se manifeste lors des analyses phraséologiques est le **problème de variantes** phraséologiques et d'alternances à l'intérieur des séquences figées. La question a déjà été largement discutée dans la tradition phraséologique, cf. p.ex. A.V. Kunin (1970), S. Skorupka (1958, 1985), A.M. Lewicki (1976, 1982b), D. Buttler (1982a), D. Rytel (1982), E. Kozarzewska (1969), S. Bąba (1982), L. Zaręba (1988), S. Mejri (1997a, 1998a), M. Sułkowska (2000a, 2001, 2003). Bien que les structures figées, par leur nature, semblent constantes et inchangées, à la vérité, elles admettent souvent certaines transformations grammaticales ou lexicales.

A.V. Kunin (1970) divise tous les phraséologismes en deux catégories :

- les expressions phraséologiques qui n'admettent pas de transformations,
- celles qui ont des variantes.

Pourtant, des examens plus approfondis des structures figées ont abouti à la constatation que les unités mono-variantales sont très rares, ou presque inexistantes (comparer p.ex. A.M. Lewicki, 1976).

De plus, la notion de **variante phraséologique** se révèle elle-même également embarrassante. E. Kozarzewska (1969) appelle « variantes » les groupements de mots qui ont le même sens malgré certains changements grammaticaux ou lexicaux (au moins un composant de l'unité est changé).

A.M. Lewicki (1982b) précise que les variantes, ayant la même signification, devraient encore apparaître dans le même contexte et avoir la même structure interne, à l'exception évidemment des composants transformés.

D. Buttler (1982a), en revanche, introduit ici la notion de **synonymie phraséologique**. Pour elle, les variantes n'admettent que des changements purement formels, tandis que les synonymes sont des structures analogues contenant des modifications lexicales.

Cette vision est partagée par S. Skorupka (1985) selon qui les difficultés à distinguer « variantes » et « synonymes phraséologiques » se révèlent importantes avant tout au niveau des changements lexicaux. Ainsi, les structures gardant le même sens et en même temps, le même mode de visualisation sont nommées « variantes », tandis que les formes exploitant une image différente : « synonymes phraséologiques ».

En acceptant néanmoins l'optique de E. Kozarzewska (1969) ou de A.M. Lewicki (1982b), nous pouvons distinguer quelques **types de variantes phraséologiques**, à savoir :

- Les modifications phonético-orthographiques → elles se manifestent assez rarement, mais à titre d'exemple en polonais : *Przyjdzie kreska / kryska na Matyska* (variantes phonétiques) ; *Alfa / Alpha i Omega* (variantes orthographiques).

- Les alternances grammaticales → il y en a plusieurs types, à citer en exemple :
 - les changements qui concernent le nombre, p.ex. *Ce que l'oeil ne voit pas / les yeux ne voient pas ne fait pas mal au coeur* ;
 - les différences concernant l'aspect du verbe (le phénomène fréquent p.ex. dans les langues slaves), p.ex. *zagryzać / zagryźć usta* ;
 - les transformations au niveau syntaxique, p.ex. *se tirer / être tiré par les cheveux*.
- Les variantes lexicales → elles sont déterminées par des règles sémantiques, c'est-à-dire par des règles de synonymie. En observant les variantes de ce type, il est possible de constater qu'elles se caractérisent par un différent degré de synonymie. Nous pouvons donc distinguer des structures avec des synonymes très proches, p.ex. *réveiller / éveiller le chien qui dort*, ou des formes plus éloignées, p.ex. *avoir les jambes comme en coton / en flanelle*.

En parlant des alternances à l'intérieur des unités figées, nous pouvons encore les englober en **quatre types possibles**, d'après la classification proposée par G. P e r m i a k o v (1988). Ce sont :

- les adjonctions, qui consistent à enrichir la structure figée de base en ajoutant des modalisateurs, actualisateurs, explicateurs ou intensificateurs, p.ex. *Wieszać psy na kimś / wszystkie zdechłe psy* ;
- les réductions, phénomène contraire aux adjonctions ;
- les substitutions, qui consistent à remplacer certains éléments par d'autres, p.ex. *réveiller / éveiller le chien / le chat qui dort* ;
- les permutations, où il s'agit de changer l'ordre des éléments d'une expression figée, p.ex. *Pendant que les chiens s'entre-grondent, le loup dévore la brebis / Le loup dévore la brebis, pendant que...*

H. T h u n (1975), qui est l'auteur de l'un des premiers travaux consacrés aux relations paradigmatiques entre unités figées, donne encore une autre classification de variantes phraséologiques. Ce sont :

- les variantes à composants différents, p.ex. *avoir / porter le coeur sur la main* ;
- les variantes à matière réduite, p.ex. *il n'y a pas le feu (à la maison)* ;
- les variantes à matière étoffée, p.ex. *envoyer qqn au diable / à tous les diables / aux cinq cents diables*.

Analysant le problème de variantes phraséologiques, nous voyons que ce phénomène est très vivant au niveau des structures figées. La possibilité d'alterner certains éléments des phraséologismes sur le plan grammatical ou lexical met en évidence, contrairement aux apparences, que ces groupements de mots sont très lexicalisés et par conséquent, des éléments changés ne transforment pas le sens de la séquence tout entière. De plus, tant que les transformations ne touchent pas à l'intégrité du cadre conceptuel des phraséologismes, elles demeurent tolérées. Il y a également des cas où certains composants

d'une expression figée perdent leur possibilité de nommer (quand ils peuvent nommer) qui est propre à des mots simples. Ils « se débarrassent » de leur signification réelle et deviennent plus ou moins « vides » du point de vue sémantique. Aussi, davantage d'alternances sont-elles possibles et parallèlement, le degré de lexicalisation est augmenté dans la mesure où la substitution d'un élément par un autre n'entraîne pas le changement de la signification globale de l'unité. Il est intéressant de préciser en outre, que les modifications à l'intérieur des unités phraséologiques concernent souvent des éléments qui sont intégrés au phraséologisme par la fréquence d'emploi, mais qui, à vrai dire, ne sont pas indétachables de la forme prédicative de base.

Il faut encore dire que les transformations et les alternances à l'intérieur des tournures figées peuvent se produire consciemment ou inconsciemment. Parfois, ce sont l'invention ou la créativité des locuteurs qui contribuent à changer les structures figées, mais une autre fois, elles sont le fruit de l'ignorance de celui qui les emploie. Par conséquent, de nouvelles formes se répandent et des locutions figées commencent à fonctionner sous leur structure modifiée. Des variantes phraséologiques sont néanmoins très utiles du point de vue stylistique, elles nous permettent de mieux exprimer certaines nuances émotives en accentuant parallèlement la vivacité des langues naturelles.

2.3. Mécanismes naturels du figement

Les processus responsables de la formation des unités figées, de même que leur nature syntaxique et sémantique, constituent depuis des années le centre d'intérêt des phraséologues, du fait qu'il est vraiment impossible de comprendre ou de décrire le phénomène sans être conscient de sa structuration. Après avoir examiné des travaux linguistiques en question, il est possible de distinguer deux orientations principales dans ce domaine :

- d'un côté, on traite les expressions figées comme une sorte d'exception, les comparant avec des structures dites « normales », et dans ce cas-là, on souligne avant tout leurs traits irréguliers au niveau formo-syntaxique ;
- de l'autre, on accentue le plan sémantique des unités figées en faisant voir que leur syntaxe est en réalité soumise à l'aspect significatif.

2.3.1. Figement formo-syntaxique et non-continuité structurale

L'aspect formo-syntaxique du figement a déjà été amplement examiné et il faut dire que c'est le courant de la grammaire générative et transformationnelle qui a fortement contribué à enrichir les analyses dans ce champ. Bien que le générativisme en général traite des unités tropiques comme « exceptions marginales de la langue », plusieurs linguistes, comme p.ex. U. Weinreich (1966), B. Fraser (1970), J.D. McCawley (1971) et J.J. Katz (1973), visant à la description complète de la langue, abordent les problèmes des structures figées. Leurs études ont donc abouti à formuler quelques constatations communes :

- les unités figées sont généralement bien formées sur le plan grammatical, mais sont irrégulières au niveau sémantique : leur signification ne résulte pas du calcul sémantique ;
- les phraséologismes se caractérisent par des restrictions transformationnelles ;
- il est possible de distinguer quelques types de structures syntaxiques des expressions figées, p.ex. : verbe + complément, noms composés, clichés, phrases figées, et ainsi de suite.

Les analyses focalisées sur les processus syntaxiques externes et internes des expressions figées (le fonctionnement des unités dans le cadre de l'énoncé de même que la formation interne des séquences) ont été approfondies encore par d'autres linguistes. Il faut citer ici à titre d'exemple : A.M. Lewicki (1976), M. Gross (1982), G. Gross (1996).

M. Gross (1982) examinant de multiples structures syntaxiques de groupements figés soutient malgré tout que l'originalité des phraséologismes se concentre sur le plan sémantique, les règles de constitution des phrases simples s'y appliquant de la même façon que dans le cas des groupements libres.

A.M. Lewicki (1976), en revanche, s'occupe avant tout du phénomène de **continuité** et de **non-continuité syntaxique des unités figées**. Les mécanismes des rapports d'antécédence et de séquence, typiques pour les composants de la chaîne syntagmatique, constituent un matériau frappant, mais très difficile au niveau des phraséologismes. A.M. Lewicki (1976) propose ici l'observation et l'application du critère fréquentatif. Aussi, les groupements de mots répétés souvent dans la langue dans leur forme totale aspirent-ils au statut de séquences reproductives, autrement dit, figées. Rappelons ici que les définitions traditionnelles du figé soulignent également la reproductibilité intégrale des phraséologismes, ce qui est la preuve de leur stabilité dans la communication linguistique.

Par contre, G. Gross (1996) insiste sur le fait que le figement est un processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres, aboutit

à un syntagme dont les composants ne peuvent pas être dissociés. Ce processus se caractérise également par un phénomène de *continuum*. Ainsi pouvons-nous parler de différents **degrés de figement**, et selon G. Gross (1996), le degré de figement se reflète dans les possibilités combinatoires et transformationnelles. La construction est d'autant plus figée au niveau syntaxique qu'elle a moins de ces propriétés, autrement dit, elle refuse la passivation, l'extraction, la pronominalisation, la relativisation, l'interrogation ou encore le détachement par exemple.

Dans les recherches actuelles on distingue souvent (cf. p.ex. M. Sułkowska, 2003) :

- le degré de figement → qui concerne le niveau syntaxique ; il résulte en général du degré de possibilités transformationnelles, ainsi que du degré de non-continuité structurale des composants (autrement dit, du degré plus ou moins élevé du rapprochement syntaxique des composants) ;
- le degré d'opacité sémantique → qui concerne le niveau significatif des expressions figées.

Le processus de **figement** peut parfois être examiné en relation avec les processus de **composition** et de **dérivation lexicale**, comme illustré par le schéma (fig. 2.1) (S. Mejrî, 1997a : 269) :



Fig. 2.1. Relations entre le figement, la composition et la dérivation

Plus on avance vers la droite, plus la syntaxe lexicale devient prédominante, plus la synthèse formelle est condensée. Au contraire, plus on va vers la gauche, plus la formation est formellement analytique.

Le phraséologue russe A. Molotkov (1977) parle de certaines analogies entre **phraséologisme** et **lexème**. Cette ressemblance se manifeste, à son avis, au niveau du contenu sémantique tandis que le plan formo-syntaxique est complètement différent.

La présente hypothèse a été néanmoins contestée par D. Buttler (1982b) pour qui le **processus de figement** est d'une certaine façon analogue au **procédé de lexicalisation**, typique pour les mots. Aussi, dans les deux cas la structure formelle est-elle condensée et, par conséquent, il est impossible d'en commuter librement les éléments composants. Pour les mots ce sont des morphèmes, pour les phraséologismes – des lexèmes qui les composent. Évidemment les deux phénomènes sont fortement liés aux processus sémantiques qui se réalisent en parallèle.

2.3.2. Processus sémantiques en figement

Le plus souvent le figement syntaxique dont nous avons parlé plus haut va de pair avec des processus sémantiques qui justifient ainsi la formation des expressions figées. C'est seulement au cas du **figement d'utilisation** que la syntaxe et le niveau sémantique demeurent réguliers, les unités fonctionnant quand même comme structures stables en raison de la tradition d'emploi. C'est le cas de certains proverbes, maximes, ou citations. Par contre, si nous avons affaire au **figement linguistique** proprement dit, nous observons presque toujours des restrictions syntaxiques de même qu'une certaine opacité sémantique.

Ces derniers temps, la branche phraséologique focalisée sur l'aspect sémantique des unités figées reste fortement analysée. Elle s'appuie donc :

- sur la sémantique structurale d'un côté, profitant le plus des études sémiologiques d'A. Greimas (1966), de B. Pottier (1964) ou de F. Rastier (1987) ;
- sur la conception cognitive de l'autre, développée aujourd'hui en Europe et aux États-Unis.

L'une des premières études complètes et exhaustives dans ce domaine a été menée par G. Gréciano (1983b) qui a analysé exclusivement la nature sémantique des expressions idiomatiques.

Aujourd'hui la question est très largement examinée et discutée, à ce point qu'il est impossible d'énumérer ici tous les phraséologues préoccupés par ce problème (cf. entre autres G. Gross, 1996 ; S. Mejri, 1997a, 1998b ; S. Vietri, 1985 ; M. Conenna, 1987 ; les études des linguistes unis lors des Rencontres Linguistiques Méditerranéennes en septembre 1998 (S. Mejri, G. Gross, A. Clas, T. Baccouche, eds, 1998) portant sur le phénomène du figement lexical, et tant d'autres).

La plupart des définitions traditionnelles soutiennent le fait que la séquence est figée du point de vue sémantique quand son **sens est opaque**, c'est-à-dire **non-compositionnel**. Normalement le sens global d'un énoncé devrait résulter d'un calcul sémantique des composants qui le forment, mais dans le cas des unités figées, leur signification est rarement déduite du sens des éléments composants.

Dans cette perspective nous pouvons distinguer **deux catégories de phraséologismes**, à savoir :

- les séquences figées transparentes (autrement : endocentriques ou littérales) → où il y a toujours moyen de déduire le sens à partir de celui des constituants de l'unité ;
- les séquences figées opaques (autrement : exocentriques ou idiomatiques) → leur interprétation est beaucoup moins évidente, le sens est idiomatique, elles doivent être mémorisées comme c'est le cas pour les unités simples.

Comme c'est le cas du figement syntaxique, le **degré d'opacité sémantique** est graduel et constitue la catégorie de *continuum*. Dans l'optique sémantique, l'idiome (ou la séquence idiomatique) représente donc le stade ultime de l'opacité, résultant du transfert et de l'agglomération sémantique. Alors, l'idiome naît de la réunion de plusieurs unités qui, une fois lexicalisées, prennent un sens global ne fonctionnant pas sur la base de la compositionnalité.

Nous pouvons illustrer cette gradation à l'aide du schéma (fig. 2.2).

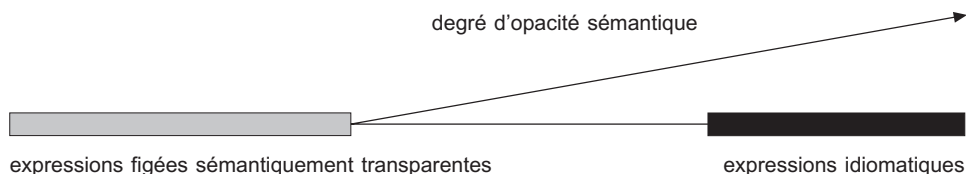


Fig. 2.2. Gradation d'opacité sémantique et le caractère du figement

En examinant les structures figées du point de vue sémantique, il convient d'ajouter que cette analyse se fait commodément à partir des études sémiques. Très souvent les phraséologismes se forment grâce aux mécanismes tropiques (métaphore, métonymie, et d'autres), et ceux-ci, en revanche, sont fondés sur une **sélection sémique** (cf. S. Mejr i, 1997a).

Ainsi la métaphore peut établir un rapprochement entre deux entités n'ayant de points communs que les sèmes qui justifient la liaison les unissant (fig. 2.3) :

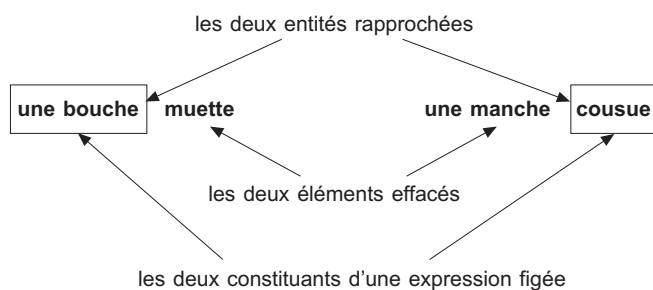


Fig. 2.3. Sélection sémique qui rapproche deux éléments

La sélection sémique a pour base un parallélisme établi entre les deux séquences rapprochées, et de cette structure analogique se dégagent les éléments sémiques justifiant la naissance de la métaphore.

Le processus de sélection sémique se réalise d'une manière analogue en ce qui concerne les unités formées avec la préposition (fig. 2.4). Comparons :

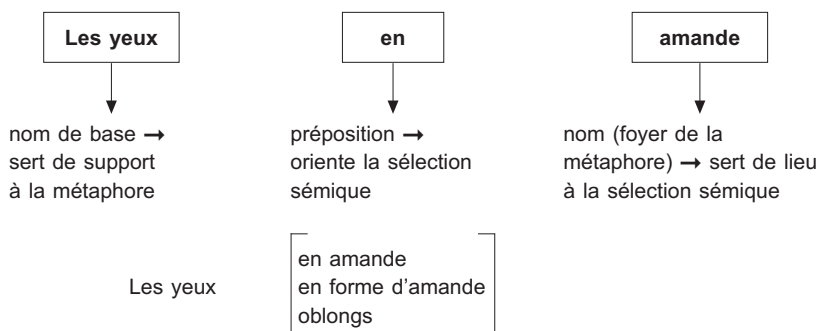


Fig. 2.4. Sélection sémique qui rapproche deux éléments à travers la préposition

De l'*amande* n'est sélectionné que le sème de la forme.

Les mêmes mécanismes fonctionnent au niveau des séquences comparatives ayant une structure « *comme* + SN ». Dans ce cas, le contenu sémantique du 1^{er} élément peut :

- être réduit à un simple sème du 2^{ème} élément, p.ex. *muet comme une carpe* ;
- n'avoir aucune relation sémantique directe avec le 2^{ème}, nous avons donc un sème attribué, p.ex. *bête comme ses pieds*.

Une analyse sémique approfondie peut parfois justifier la formation de tel ou tel phraséologisme. Nous pouvons arriver à des conclusions intéressantes en examinant ainsi p.ex. des unités somatiques (cf. M. S u ł k o w s k a, 2003).

Les études de ce type ont été menées par V. G a k (1977) qui a distingué deux aspects du sens de noms somatiques, à savoir :

- l'aspect spatio-relationnel → p.ex. *tête* – la partie principale ou supérieure de qqch., *pied* – la partie la plus basse ;
- le fait qu'aux différentes parties du corps correspondent des activités diverses → *tête* – pensée, *jambe* – marche, *oeil* – vue, etc.

A. W i e r z b i c k a (1975), par contre, parle de trois types de sèmes qui sont inscrits aux notions somatiques :

- les sèmes locatifs → informent de la localisation d'une partie du corps ;
- les sèmes physiques → informent de ses qualités physiques ;
- les sèmes fonctionnels → informent de sa destination et de sa fonction.

Par conséquent, les phraséologismes somatiques se fondent toujours sur l'une de ces catégories de sèmes, parfois également sur une combinaison mixte. Pour donner des exemples représentatifs, voyons :

- les séquences fondées sur des sèmes locatifs : *en avoir par-dessus de la tête*, *de la tête aux pieds* ;
- les séquences fondées sur des sèmes physiques : *compter qqch. sur les doigts*, *chauve comme un genou* ;

- les séquences fondées sur des sèmes fonctionnels (elles sont les plus nombreuses) : *fine bouche*, *être tout yeux tout oreilles*, *avoir bon nez*.

La sélection sémique s'organise d'habitude dans la sphère du culturel ; le sens, grâce à ce processus, fonctionne dans un cadre symbolique. À travers la sélection, nous avons donc la possibilité d'accentuer des sèmes qui sont moins typiques. Comme l'a remarqué Z. K l i m a s z e w s k a (1996), le phénomène de l'idiomaticité et de la formation des structures opaques consiste en fait à réaliser des sèmes périphériques. Alors, l'unité devient opaque proportionnellement au caractère atypique de sa signification réalisée.

Le phénomène de cette sélection et filtration sémique peut être présenté de la manière schématique suivante :

1. Le sens premier des unités lexicales.
2. Les différentes significations qu'elles peuvent avoir à la suite des opérations sémantiques qui en font des unités polysémiques.
3. La signification sélectionnée dans une séquence figée (fig. 2.5).

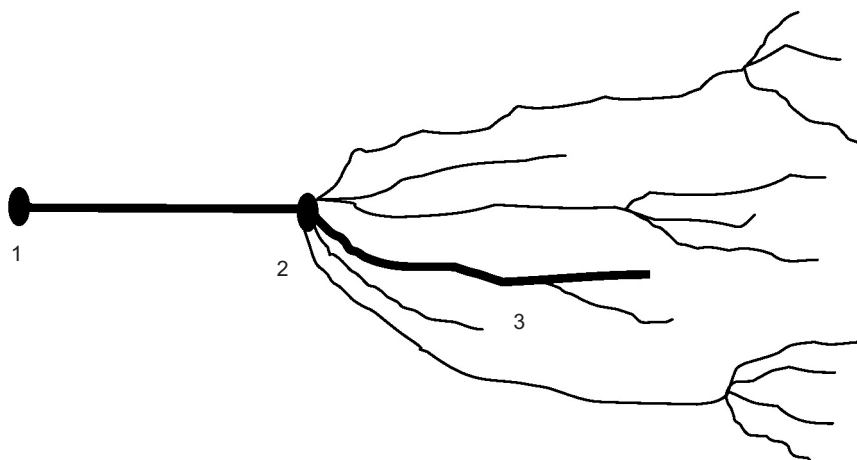


Fig. 2.5. Phénomène de sélection et de filtration sémique

Le processus de sélection des sèmes mentionné ci-dessus ne constitue néanmoins que la première étape importante d'un procédé plus complexe qui justifie la formation des phraséologismes, et qui est souvent appelé **synthèse** ou **globalisation sémantique**. Le phénomène a été déjà traité par G. G r é c i a n o (1983b) qui en a fait un outil méthodologique pour la description des expressions idiomaticques, et ces derniers temps par S. M e j r i (1998b). G. G r é c i a n o en fournit la définition suivante : « Par globalisation nous avons désigné ce processus de réunion à la fois sélective et virtuellement illimitée des composants propres aux parties auparavant disparates en une unité » (1983b : 387).

La présente globalisation entraîne en pratique plusieurs opérations sémantiques, telles que (S. Mejrî, 1998b) :

- la sélection et l’organisation des sèmes → dont nous avons déjà parlé ;
- l’intégration catégorielle → l’opération qui conditionne la manière dont le contenu sémique s’organise et par laquelle la séquence figée est versée dans l’une des parties du discours ;
- le filtre sémantique → le procédé par lequel la synthèse sémantique transforme certains signifiés de départ en éléments sémiques participant à la construction du nouveau signifié global ;
- la dénomination oblique → l’opération grâce à laquelle la dénomination directe est remplacée par la dénomination oblique.

La **globalisation sémantique** est une opération mentale complexe qui constitue l’expression de l’une des formes de notre pensée. Ainsi, S. Mejrî (1998b) distingue quelques procédés mentaux qui prennent part à cette opération, à savoir :

- la condensation → qui ramène ce qui est disparate à ce qui est uni ;
- l’amalgame → qui intègre les contenus sémantiques de départ dans des synthèses où le calcul du sens est opaque ;
- la décatégorisation et la récatégorisation → qui opèrent sur des transferts catégoriels multiples ;
- l’autonomie conceptuelle → qui fait construire des concepts autonomes.

Or, si l’on aborde les procédés mentaux qui justifient la globalisation et la synthèse sémantiques, il est nécessaire de souligner également le phénomène d’**analogie**, opération mentale permettant d’associer et de relier des notions plus ou moins éloignées, qui semble précéder et motiver naturellement tous les processus évoqués plus haut (cf. M. Miński, 1986 ; W. Bańś, 2000).

2.4. Motivation sémantique dans les expressions figées

En décrivant les natures sémantique et syntaxique des unités figées, il est impossible d’omettre le phénomène de **motivation** (cf. M. Sułkowska, 2003). Dans la tradition linguistique, la motivation peut être traitée **au niveau lexical** : dans ce cas-là, elle est comprise comme relation naturelle de ressemblance entre le signe et la chose désignée ; soit **au niveau syntagmatique** : elle est ici considérée comme caractère d’un signe complexe dont le sens se déduit de ses composants.

Sur le plan des phraséologismes nous pouvons prendre en considération la motivation au sens syntagmatique ; dans cette perspective on dit souvent que

les phraséologismes sont immotivés. Cette hypothèse peut être néanmoins discutable, cf. p.ex. A.M. Lewicki (1982a, 1985); A. Pajdzińska (1982b); J. Porawska (1991); M. Alinei (1996); M. Prandi (1998), et d'autres. Adoptant la terminologie proposée par A.M. Lewicki (1982a), nous pouvons distinguer trois types de motivation :

- la motivation lexicale → qui justifie la formation des syntagmes transparents, dont le sens résulte de la signification des composants ;
- la motivation grammatico-catégorielle → qui justifie les liaisons du point de vue grammatico-formel ;
- la motivation globale → essentielle pour les phraséologismes car elle justifie la globalisation sémantique et l'organisation des sèmes, expliquant en même temps la base métaphorique ou métonymique.

Dans le sous-chapitre précédent nous avons montré que l'analyse sémique profonde au niveau des unités figées explique souvent les raisons de leur constitution. Aussi pouvons-nous dire à présent que cette analyse éclaire également la **motivation globale** des phraséologismes.

Prenant comme point de départ la sémantique structurale d'A. Greimas (1966), de B. Pottier (1964) ou de F. Rastier (1987), nous pouvons constater que la signification de chaque notion est décomposable en (cf. A. Pajdzińska, 1982b) :

- archisèmes → sèmes attribués par suite des observations dénotatives, par conséquent objectives ;
- sèmes connotatifs → sèmes attribués à la notion en conséquence d'expériences socio-culturelles ;
- sèmes attachés par suite d'associations individuelles → donc qui sont tout à fait subjectifs.

Il va donc de soi que les unités figées sont motivées d'habitude sur le plan des sèmes connotatifs, tandis que les métaphores non lexicalisées sont par contre souvent explicables au troisième niveau.

D'après A.M. Lewicki (1985), nous pouvons distinguer quelques types de **motivation globale**, tels que :

- la motivation métaphorique → où un ou plusieurs sèmes connotatifs deviennent essentiels en remplaçant ainsi des archisèmes ;
- la motivation symbolique → lorsque le phraséologisme correspond à un certain geste, et la signification de ce geste est parallèle au contenu de l'expression figée, p.ex. *faire oui de la tête* ;
- la motivation stéréotypée → qui constitue une sous-classe de motivation métaphorique ; les sèmes connotatifs justifiant la formation des phraséologismes sont néanmoins nécessairement liés aux jugements stéréotypés et traditionnels.

Les études sémiques focalisées sur les problèmes de la motivation des expressions figées permettent de parler de **deux grandes catégories de phraséologismes**, à savoir :

- les séquences figées qui sont motivées d’une certaine façon au niveau linguistique, c’est-à-dire dont il est possible d’expliquer la structure sémantique à partir des processus de sélection et de globalisation sémique, p.ex. *tomber dans l’obscurité, ouvrir les yeux*, etc. ;
- les séquences figées qui sont motivées par appel à la réalité extralinguistique ; leur structure sémantique résulte donc des processus consistant à englober des événements ou des situations concrètes, p.ex. *passer le Rubicon ; se battre contre les moulins à vent* ; etc.

Nous pouvons constater également qu’un certain nombre d’**idiomes** (d’unités complètement opaques) fonctionnent à la manière des signes-symboles et ils ne sont motivés que par convention.

2.5. Dualité sémantique des unités figées

La nature sémantique des expressions figées, et avant tout les significations qu’elles transmettent suscitent constamment l’intérêt des linguistes-phraséologues (cf. M. Sułkowska, 2003). Le problème s’avère intéressant lorsque nous avons affaire à une sous-catégorie des phraséologismes, à savoir à la classe qui englobe des structures figées qui se caractérisent par un certain degré d’opacité sémantique (cf. 2.3.2). Ce sont des cas où nous parlons du figement linguistique proprement dit, étant néanmoins tout à fait consciente que cette catégorie elle-même reste également graduelle s’étendant entre différents degrés de compositionnalité. Les séquences figées, surtout celles opaques ou figées du point de vue sémantique, montrent un certain degré de ressemblance et d’analogie par rapport aux catégories discursives simples, à savoir aux lexèmes. Cette correspondance est naturellement justifiée par l’unicité du signifié, mais reste perturbée par le caractère polylexical du signifiant.

La sémantique du langage fait souvent la distinction entre le sens explicite et implicite. Le **sens explicite** résulte, toujours directement, de la combinaison des composants de l’énoncé. En pratique, le sens purement explicite est assez rare, vu que le sens global des énoncés est souvent autre ou plus riche que le sens qu’on obtient en combinant les significations des diverses unités prononcées (il faut ajouter ici le contexte, les intentions des locuteurs, toute la situation discursive, et ainsi de suite). Ainsi, quand d’autres facteurs interviennent et que le sens ne peut pas être assigné directement aux composants signaux,

phoniques ou graphiques, constituant les énoncés, on peut parler du **sens implicite**. Il apparaît donc souvent en figement.

Les unités figées se caractérisent souvent par le phénomène de la **double signification** (autrement dit : par une **double structure sémantique**). Cette dualité sémantique correspond en fait à la dichotomie traditionnelle entre le sens propre et le sens figuré. Elle est également soutenue par les paires d'opposition, répandues sur les pages des études phraséologiques, telles que p.ex. le sens littéral et opaque, le sens compositionnel et non compositionnel, le sens analytique et idiomatique, etc.

Pour exprimer la double signification des expressions figées, G. P e r m i a k o v (1988) parle de **deux niveaux sémantiques** :

- le niveau sémantique superficiel reflète le sens direct ;
- le niveau sémantique profond recouvre le sens figuré, essentiel pour les séquences figées.

Par contre, G. G r o s s (1996) distingue **deux types de lectures** possibles des unités figées :

- la lecture transparente (compositionnelle) → qui permet de découvrir le sens direct ;
- la lecture opaque (non compositionnelle) → qui se fonde sur la synthèse sémantique et qui permet ainsi d'arriver au sens figuré.

Cela s'explique facilement p.ex. au niveau de l'expression *les carottes sont cuites*. À travers la lecture transparente nous arrivons au sens direct tel que *les légumes en question sont prêts à être mangés*, tandis que la lecture opaque découvre le sens figuré tel que *la situation est désespérée*.

Mais il existe des expressions figées qui rejettent leur interprétation littérale. Ainsi, la lecture compositionnelle n'est plus possible. C'est p.ex. le cas de l'expression *parler par la bouche de qqn* qui ne se prête qu'à la lecture opaque, dévoilant ainsi uniquement le sens figuré. Il arrive également qu'une structure figée ne possède qu'un sens littéral, p.ex. *rouge comme cerise*. Les expressions de ce type sont prises comme figées en raison de leur nature répétitive dans le discours.

D'après D. B u t t l e r (1982b) sur le plan des phraséologismes nous parlons du :

- sens structural → direct, compositionnel et littéral ;
- sens réel → figuré, métaphorique ou idiomatique.

Souvent, l'accès au sens réel des expressions figées se fait à travers le passage du sens structural au sens opaque. Ce passage peut se réaliser grâce à la synthèse et à la globalisation sémantique.

Les possibilités de la double structure sémantique des expressions figées peuvent être illustrées à l'aide du schéma (fig. 2.6).

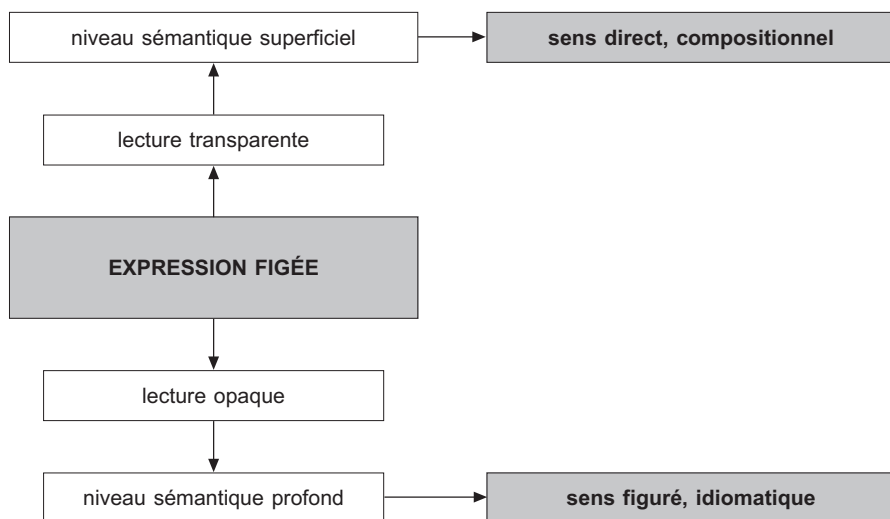


Fig. 2.6. Dualité sémantique des expressions figées

2.6. Structures figées et référence

En étudiant la dimension sémantique des expressions figées, il est impossible d'omettre la question de la référence. L'**aréférenciation**, terme proposé par G. Gréciano (1983b), montre que l'une des particularités des unités figées en tant que signes lexicaux est qu'elles n'établissent pas de référence extralinguistique. S. Mejrî (1997a : 591) suggère l'hypothèse que la fonction référentielle des séquences figées repose sur une asymétrie fondamentale. Analysons comme exemple l'expression *cordon-bleu*. Le sens de ce syntagme n'est bien sûr pas la somme des sens de ses composants, et de plus, le substantif *cordon* ne réfère pas à l'objet extralinguistique que les gens dénomment ordinairement « cordon ». C'est toute l'expression et non chacun de ses composants qui sert à renvoyer à un objet particulier de la réalité extralinguistique. Dans le cas des unités simples, une telle dissymétrie ne s'observe pas. Au cas des signes polylexicaux un seul signifié correspond toujours à un signifiant pluriel. Comme nous l'avons montré plus haut, les expressions figées peuvent se prêter à deux lectures : littérale où tous les éléments fonctionnent d'une façon autonome et liée à la fois, et opaque, où les éléments sont dépourvus de leur autonomie et s'emploient en bloc. D'après S. Mejrî (1997a), c'est justement la présence de cette deuxième lecture qui fait que les séquences figées peuvent être considérées comme des signes « triplement articulés ». Plusieurs auteurs désignent par « figement » une unité lexicale autonome, dont la signifi-

cation est complète et indépendante de ses constituants. Il en résulte que le figement est en même temps un processus et un résultat de ce processus. Or, le figement ne donne pas forcément d'expressions dont le sens rompt tout lien avec le sens des éléments constitutifs. Comme nous l'avons déjà mentionné plusieurs fois, le figement est une catégorie de *continuum*. S. Mejr i (1997a : 49) illustre bien cette gradation en distinguant deux cas extrêmes : les séquences tout à fait transparentes d'un côté, et les séquences complètement opaques de l'autre, et plusieurs cas intermédiaires (cf. fig. 1.2) :

1. les séquences figées transparentes à sens compositionnel,
2. les séquences figées dont le sens abstrait est déductible des éléments de la séquence,
3. les séquences figées dont le sens est déductible à la fois à partir de ses éléments et du contexte,
4. les séquences figées dont le sens n'est déductible que des éléments fournis par le contexte,
5. les séquences figées opaques dont le sens n'est pas déductible de ses constituants.

Cette gradation au niveau du sens va de pair avec l'aréférenciation des phraséologismes. Le processus de formation phraséologique fait que les unités figées peuvent abandonner non seulement leur sens compositionnel, mais aussi leur référence d'origine réalisée à partir du sens structural. C'est pourquoi on dit parfois que la non-compositionnalité des séquences figées est proportionnelle à l'aréférenciation de leurs constituants.

2.7. Mécanismes tropiques et aspects socio-culturels du figement

2.7.1. Métaphore et métonymie

Comme le remarque S. Mejr i (1997a), les structures figées se fondent le plus souvent sur les procédés métaphoriques et métonymiques. Ils permettent de voir le fonctionnement de la dénomination en diagonale qui renvoie ainsi directement à la référence et en outre, ils mettent en relief le culturel. Les expressions figées entretiennent des rapports métaphoriques et métonymiques parfois inattendus et difficiles à déchiffrer.

La notion de métaphore est très enracinée dans la tradition philosophique et linguistique (cf. p.ex. M. L e G u e r n, 1973 ; I. T a m b a - M e c z, 1981,

1994 ; F. Rastier, 1994 ; G. Kleiber, 1994a, 1994b ; J. Sypnicki, 1993, 1994, 2009 ; J. Wilk-Racińska, 1998 ; W. Banyś, 2000 ; J.R. Taylor, 2001 ; A.-Ch. Hagström, 2002).

Elle est une forme stylistique connue depuis les temps anciens. Sa définition la plus simple, citée par E. Bordas (2003) entre autres, a été proposée par Dumarsais en 1730. Aussi, la métaphore est-elle la figure par laquelle on transporte, pour ainsi dire, la signification propre d'un mot à une autre signification qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison qui est dans l'esprit.

La vision tirée de la pensée d'Aristote soutient que la métaphore est en fait un cas particulier de la comparaison qui a été dépourvue de *comme*. Traditionnellement, la métaphore est définie comme une comparaison en abrégé. M. Le Guern (1973 : 63) présente la métaphore comme suit : « Un terme comparé (1) est lié à un terme comparant (2) par une analogie (3) qui porte sur un attribut dominant (4) ».

Jacques est bête comme un âne.

(1) (4) (3) (2)

Jacques est comme un âne. (ellipse 1)

Jacques est un âne. (ellipse 2 : métaphore *in praesentia*)

Quel âne ! (ellipse 3 : métaphore *in absentia*)

L'expression métaphorique est employée à la place de l'expression littérale et par conséquent, les deux sont parfaitement interchangeables. Selon cette conception, appelée souvent la « théorie de la substitution », la métaphore n'est donc qu'une jolie fioriture de style.

Le rôle marginal de la métaphore sur le plan cognitif, descriptif et scientifique est également affirmé dans la théorie issue de la philosophie du positivisme logique. La métaphore est considérée ici comme un emploi déviant et anormal de la langue.

Selon la conception traditionnelle logique, la métaphore (ainsi que la métonymie) consiste en l'incompatibilité, p.ex. dans *Achille est un lion*, il y a une incompatibilité des propositions : *X est un homme* et *X est un lion*.

Sur le plan de la sémantique componentielle, la métaphore est une incompatibilité sémique, elle constitue donc une sorte de déviance, un écart par rapport à notre savoir catégoriel. On dit également que la métaphore est une opération de substitution sémantique, seules les propriétés syntaxiques du mot-source étant bloquées dans ce passage. Par contre, la métonymie est un procédé par lequel une notion est désignée par un terme autre que celui qu'il faudrait. Les deux notions sont liées par une relation de cause à effet, par une relation de matière à objet ou de contenant à contenu, de la partie au tout.

Les métaphores étaient aussi appelées tropes par ressemblances et les métonymies – tropes par correspondances (cf. P. Fontanier, 1977). Ces ap-

pellations illustrent bien que la métonymie est une opération de remplacement qui s'opère sur l'axe syntagmatique, tandis que la métaphore s'effectue sur l'axe paradigmatique et consiste à lier deux termes par analogie et à substituer ensuite l'un à l'autre. En d'autres termes, la différence entre les deux figures réside, entre autres, dans le fait que la première fonctionne dans les limites d'un même cadre et/ou scénario alors que la seconde met en jeu deux cadres et/ou scénarios ou plus (cf. W. B a n y s, 2000 : 63).

Dans la sémantique référentielle, nous pouvons en revanche expliquer la métaphore comme un délit référentiel consistant en l'emploi d'un terme pour un référent qui ne fait normalement pas partie de sa dénotation.

Les notions de métaphore et de métonymie sont présentes dans toutes les théories linguistiques plus ou moins standard. Pourtant, à vrai dire, toutes les écoles traditionnelles traitent le phénomène de métaphorisation de manière relativement superficielle. Or, un grand changement d'orientation se fait dans l'optique cognitive où la métaphore devient une opération ontologique presque omniprésente. G. L a k o f f et M. J o h n s o n (1980) soulignent le fait que le processus de métaphorisation atteint le niveau de perception puisque l'homme, connaissant le monde, ne peut comprendre les phénomènes et les idées complexes qu'en les réduisant à des notions plus simples et concrètes. Par conséquent, nous créons beaucoup d'énoncés plus ou moins métaphoriques qui nous donnent la possibilité d'exprimer d'une façon non littérale une pensée trop complexe à exprimer littéralement. Du point de vue cognitif présenté par G. L a k o f f et M. J o h n s o n (1980), la métaphore est à considérer comme l'une des opérations centrales de projection qui permet de catégoriser le monde et d'établir des connexions sémantiques. Ainsi, notre système conceptuel normal est structuré métaphoriquement et la métaphore joue un rôle essentiel dans la catégorisation de la structure de l'expérience. Elle fait aussi bien partie de notre fonctionnement cognitif que p.ex. notre sens du toucher. G. L a k o f f et M. J o h n s o n (1980) soulignent en outre que l'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre.

La conception cognitive et la vue interactionniste de la métaphore (postulée p.ex. dans les travaux de G. L a k o f f, M. J o h n s o n, 1980 ; M. T u r n e r, 1993 ; M. T u r n e r, G. F a u c o n n i e r, 1995 ; W. B a n y s, 2000) semble être la plus convaincante et la plus intéressante sur le plan des études descriptives et confrontatives. Nous la considérons aussi comme la plus attrayante en ce qui concerne l'analyse des expressions figées, car cette vision de la métaphore peut souvent expliquer la motivation (métaphorique, stéréotypée ou globale) de certaines expressions figurées.

Dans la conception des classes d'objets (cf. p.ex. R. P a u n a, 2008), on parle de métaphore quand une classe sémantique donnée emprunte les prédicats appropriés à une autre classe.

G. Tamine (1995 : 54) insiste que la métaphore est un fait non de lexique et de sens mais de contexte et de signification, lié à une construction syntaxique et à une organisation textuelle.

La métaphore a toujours été une ressource privilégiée pour la formation du vocabulaire et des expressions. S. Pavel (1991) rappelle que le sens figuré ou tropologique d'un mot est vu comme prêté à ce mot soit par le besoin de combler une lacune, soit par le désir d'obtenir un effet esthétique.

R. Kocurek (1991) distingue les *métaphores vives* ou tropes libres, non lexicalisés, qui procèdent de la comparaison figurée, impliquant un élément de subjectivité, de complicité et de secret, et les *tropes lexicaux* ou tropes nécessaires correspondant à une nouvelle acceptation faisant partie du système lexical et pour lesquels la fonction référentielle ne peut être mise en doute (cf. M. Courtier, 1994).

I. Oliveira (2007) parle en revanche de l'existence de la *métaphore lexicologique* et de la *métaphore terminologique*. Elle définit la métaphore lexicologique comme l'unité lexicale simple ou complexe du domaine du lexique général de la langue introduisant une comparaison implicite entre deux référents. Elle précise que la métaphore lexicologique consiste à donner à un mot un autre sens en fonction d'une comparaison implicite (I. Oliveira, 2007 : 89–90). La métaphore terminologique s'inscrit par contre dans une langue de spécialité.

L'accès à la signification globale des expressions figées est relativement facile, lorsque leur motivation est fondée sur l'opération de métonymie, p.ex. *trois-mâts* – « bateau à voile ». En revanche, quand la relation tropologique est de type métaphorique, la motivation est plus opaque et l'accès à la signification de l'expression paraît plus complexe, p.ex. *rat de bibliothèque* – « personne qui passe beaucoup de temps à fouiller dans des bibliothèques ». On peut dire que le « chemin de raisonnement inductif » s'avère plus long dans le cas des expressions construites à partir de métaphores que celles mettant en jeu le mécanisme de métonymie (Ch. Durieux, 1998).

Pour accéder à la signification des séquences figées métaphoriques Ch. Durieux (1998 : 138–140) postule une stratégie en trois étapes :

- reconnaître le figement lexical,
- identifier la métaphore,
- rechercher la similarité.

Selon Ch. Durieux (1998), lorsqu'on trouve une expression dont l'interprétation littérale rend impossible la construction d'un texte cohérent, on peut soupçonner qu'on est en présence d'une expression figée. Dans ce cas-là, il y a lieu de vérifier si l'interprétation globale de la séquence s'inscrit dans une isotopie du texte. Ensuite, en mobilisant toutes les connaissances linguistiques et encyclopédiques, il faut chercher en quoi consiste l'anomalie rencontrée. Ensuite, on devrait dégager les traits pertinents du terme pivot,

c'est-à-dire la base sémantique, afin de trouver les similarités entre les caractéristiques sélectionnées de la base et les propriétés vraisemblables de l'objet désigné par la séquence.

Il est possible d'envisager trois modes d'interprétation de la signification des expressions figées (cf. Ch. Durieux, 1998 ; V. Mullet et G. Denhière, 1997 ; G. Denhière et J.-C. Verstigel, 1997) :

- accès sélectif,
- accès exhaustif,
- accès ordonné.

L'**accès sélectif** admet que, au moment de traiter une information, l'esprit humain effectue un effort mental qui produit un effet cognitif. Cet effort mental n'est rien d'autre qu'un effort de raisonnement. L'effet cognitif se manifeste donc dans une modification de connaissances thématiques. La notion fondamentale pour ce mode d'interprétation est le principe de pertinence optimale (D. Sperber, D. Wilson, 1989) selon lequel l'homme essaie d'obtenir l'effet cognitif le plus grand pour l'effort mental le plus faible. Cela implique que la première interprétation qui paraît cohérente avec le principe de pertinence est la seule interprétation cohérente avec ce principe.

L'**accès exhaustif** consiste, par contre, à exploiter en parallèle l'approche des significations littérales et l'approche des possibilités de signification résultante. Grâce aux interactions constantes entre ces deux approches le lecteur est capable de trouver une signification globale cohérente avec le contexte et de construire le sens. Comme le soulignent V. Mullet et G. Denhière (1997 : 56), ces deux modèles ne sont pas contradictoires. C'est la nature et le caractère du contexte qui peuvent provoquer l'activation initiale des deux acceptions ou bien de l'acception contextuellement pertinente.

L'**accès ordonné** admet, en revanche, que le fonctionnement de l'esprit humain ressemble à celui d'un ordinateur. Ce modèle est fondé sur l'hypothèse proposée par T. Hogaboam et C. Perfetti (1975) selon laquelle l'accès aux différentes acceptions est fonction de leur fréquence d'évocation et d'utilisation dans la langue. Ainsi l'acception dominante est activée en premier. Si elle est appropriée au contexte, la recherche s'arrête, sinon, l'acceptation immédiatement la plus fréquente après la dominante est à son tour activée, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on trouve l'acception cohérente avec le contexte. Cela vaut dire que, dans le cas des expressions figées métaphoriques, l'appréhension du sens se fait à partir des significations littérales les plus proches à la motivation des mots et, passant par les stades intermédiaires, progresse vers les significations les plus tropologiques. C'est à l'étape ultérieure que les significations littérales disparaissent et sont remplacées par une signification globale, appropriée au contexte.

Ch. Durieux (1998 : 142) indique quelques facteurs qui devraient faciliter l'accès au sens des unités figées, à savoir :

- la transparence de la motivation du figement lexical,
- la banalisation de la métaphore et/ou métonymie,
- la fréquence d’emploi du figement.

2.7.2. Catégorisation et conceptualisation

Les termes de catégorisation et de conceptualisation font penser à la théorie cognitive du langage. Selon cette conception (cf. R. L a g a c k e r, 1987, 1991a, b ; I. N o w a k o w s k a - K e m p n a, 1995), la langue est considérée comme un reflet de notre conceptualisation du monde et non de la réalité objective elle-même. Ainsi, une même situation ou un même état peuvent être conceptualisés différemment selon la spécificité d’une langue donnée, même si les gens les perçoivent d’habitude d’une manière semblable (cf. p.ex. A. W i e r z b i c k a, 1999 ; J.R. T a y l o r, 2001). Nous pouvons dire qu’une autre vision du monde dans différentes langues résulte en fait de deux processus fondamentaux qui se réalisent au niveau mental, cognitif et linguistique. Ce sont :

- La catégorisation → processus permettant aux locuteurs de voir, de classer, et de comprendre la réalité à laquelle est imposé un réseau de notions cognitives. La catégorisation naturelle, postulée par les cognitivistes, s’organise autour des exemplaires prototypiques et reste graduelle, ce qui permet aux locuteurs de chaque langue de « percevoir le monde » à leur façon.
- La conceptualisation → processus qui permet de codifier les idées dans la langue en imposant aux structures cognitivo-mentales le réseau des concepts linguistiques.

Les phénomènes de catégorisation et de conceptualisation, en tant que processus cognitifs, mentaux et linguistiques, restent très intéressants pour la description des langues naturelles, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives et permettant d’appliquer des approches autrefois inconnues. En analysant les processus de métaphorisation, de catégorisation et de conceptualisation, nous voyons donc que le phénomène de « création des langues » est un procédé allant de pair avec de multiples opérations cognitives et mentales. De plus, les unités de la langue ainsi que toutes les expressions linguistiques se forment souvent grâce aux interactions des éléments significatifs qui, en pratique, peuvent être neutralisés ou renforcés.

Le problème du sens, en tant qu’effet de perception codifiée dans la langue, s’avère aussi très intéressant en ce qui concerne les **expressions figées**. Grâce à leur analyse, nous savons que des images métaphoriques, base fondamentale de la plupart des structures de ce type, s’opposent dans différentes

langues naturelles. Parfois, l'idée conceptuelle semble être très proche ou même identique, mais une autre culture et une « autre perception collective » ont contribué à créer des images différentes (comparons p.ex. les expressions *visage de bois* en français et *kamienna twarz* en polonais). Les études contrastives entre les langues montrent souvent qu'un même signifié peut être énoncé de différentes manières, autrement dit, que chaque langue peut sélectionner une autre image pour illustrer une idée donnée, p.ex. l'idée de s'enfuir rapidement est figée en français sous la forme de l'expression *monter le dos*, tandis que les Polonais emploient ici l'expression *dać nogę* (« donner la jambe »). Parfois des images métaphoriques exploitées peuvent être assez « éloignées ». Mais il existe des cas, plus nombreux si nous faisons des analyses poussées, où une autre manière de visualiser provoque parallèlement des divergences, ou au moins certaines nuances sur le plan conceptuel. Dans une telle situation, nous avons affaire aux cas qui posent des problèmes au niveau de l'équivalence. Évidemment, il est impossible qu'un concept métaphoriquement figé issu d'une catégorisation et conceptualisation différentes couvre exactement le champ conceptuel de l'expression d'une autre langue. Souvent, si nous examinons les champs conceptuels des unités figées au moins sur le plan de deux langues, nous voyons qu'ils restent p.ex. en relation d'intersection ou d'inclusion, et très rarement, en relation d'équivalence absolue (cf. M. Sułkowska, 2003).

Toujours dans le contexte des séquences figées, S. Mejr (1998b), distingue **deux types de conceptualisation** :

- la conceptualisation idéelle,
- la conceptualisation langagière.

Quand les gens s'approprient le monde au moyens d'unités lexicales simples, on a affaire à une conceptualisation de nature idéelle, c'est-à-dire relative à des idées. Par contre, la conceptualisation langagière se fait lorsqu'un nouveau concept se sert d'unités lexicales qui ont déjà leurs propres « charges conceptuelles ». C'est le cas des séquences figées dont le sens global est différent des sens de leurs composants. À titre d'exemple, l'expression *prendre la mouche*, constituée de deux éléments sémantiquement pleins, à savoir *prendre* et *mouche*, acquiert, grâce à la conceptualisation opérée, un nouveau sémème qui se rattache à la globalité de la séquence et donne lieu à ce que S. Mejr (1998b) appelle « dédoublement ». Par conséquent, à partir de deux composants on obtient un concept tout à fait nouveau *prendre la mouche* qui signifie « se vexer ».

Les deux conceptualisations s'opposent également au niveau de la référence. La conceptualisation idéelle, par laquelle les concepts prennent corps en dehors du langage, se caractérise par un ancrage référentiel maximal. Au contraire, la conceptualisation langagière, non idéelle, s'opère toujours en deux étapes :

- la rupture avec le sens premier,
- la construction définitive de la nouvelle configuration de la séquence.

L'aréférentiation est donc une condition nécessaire à la conceptualisation langagière car elle permet à une unité lexicale de retrouver sa potentialité abstraite.

La conceptualisation, en tant qu'opération sémantique analysée par S. Mejr i (1998b), ressemble à la **figuration**, deuxième processus mentionné par cet auteur. Ce qui les diffère, c'est le fait que la figuration donne lieu à des séquences qui se distinguent par un écart plus important par rapport à la première signification des composants, et par un sens symbolique. Quand la synthèse sémantique est fondée sur la figuration, la distance entre le sens d'origine et celui d'arrivée est beaucoup plus grande que dans le cas de la conceptualisation.

Les processus de catégorisation et de conceptualisation constituent le fonds culturel d'une société qui se présente ensuite à travers sa langue. Les expressions figées, à leur tour, constituent une partie de la langue où le culturel trouve sa meilleure expression. L'espace symbolique structure différemment la pensée de différentes collectivités humaines et la différence entre une culture et une autre réside souvent dans la variation des domaines rapprochés et dans la hiérarchie établie entre eux. Dans cette optique, d'après S. Mejr i (1997a), le figement peut être considéré comme la « mémoire des langues ».

Les phénomènes de catégorisation naturelle et de conceptualisation peuvent également clarifier le problème complexe de l'**étymologie des expressions figées**. Il est évident que nous pouvons parfois facilement déterminer l'origine de telle ou telle séquence (littérature, événements historiques, etc.), néanmoins beaucoup d'unités en question sont naturellement et spontanément codifiées dans la langue. Dans ce cas, seuls le mode de perception et la manière de visualiser le monde peuvent expliquer pourquoi nous avons une telle formation autochtone dans une langue donnée. Comme nous l'avons déjà précisé plus haut (cf. 2.3.2), en constituant souvent la base du figement et de l'idiomaticité, la sélection et la globalisation sémique se fondent normalement sur la sphère du culturel, et sont par conséquent conditionnées par les processus cognitifs de catégorisation et de conceptualisation. C'est le composant culturel et cognitif qui décide quels éléments significatifs sont accentués et lesquels sont éliminés. Quant aux structures figées, souvent des sèmes atypiques ou même périphériques restent conservés renforçant ainsi le caractère opaque de toute l'expression.

2.7.3. Stéréotypes et valorisation

La notion de stéréotype a été introduite dans les sciences humaines par W. L i p p m a n n (1922). Pour lui, le **stéréotype** est une image partielle et schématique formée dans l'esprit des gens, qui concerne un certain phénomène, et en même temps, c'est une opinion, un jugement à propos de ce phénomène. Aujourd'hui, la notion de stéréotype est largement répandue en linguistique, surtout en linguistique cognitive. Nous savons déjà que les structures linguistiques expriment et reflètent le culturel. Cependant, il est nécessaire d'ajouter que tout le composant socio-culturel lui-même est également déterminé par d'autres facteurs et les stéréotypes y jouent un rôle primordial. Des opinions et des jugements stéréotypés à propos des objets et des phénomènes de la réalité extralinguistique sont très souvent visibles dans les langues naturelles, incarnés naturellement en notions et concepts cognitifs.

Nous pouvons les observer fréquemment au niveau des **expressions phraséologiques**, où très souvent des jugements stéréotypés vont de pair avec l'**évaluation** et la **valorisation**. Les structures cognitives des gens sont par excellence anthropocentriques, du fait que l'homme les forme à partir de sa perception, de son expérience et de son système de valeurs. Par conséquent, l'organisation interne des séquences figées est également fortement anthropocentrique. C'est pourquoi p.ex. la tête, l'un des organes essentiels pour l'homme ainsi que la partie du corps située le plus haut, permet de former au niveau linguistique des phraséologismes plutôt positivement connotés (p.ex. *avoir la tête sur les épaules*, *être à la tête de qqch.*, *être la tête de qqch.*, *tête de famille*), tandis que le pied ou la jambe, vu leur position inférieure, leur « contact avec la terre » et avec tout ce qui se trouve « le plus bas », participent parfois à créer des unités valorisées négativement (p.ex. *bête comme ses pieds*, *faire qqch. par-dessous la jambe*, *lécher les pieds de qqn*, *mettre qqch. sous ses pieds*). Le phénomène est encore plus évident sur le plan des phraséologismes formés à partir des noms d'animaux ou à partir des noms d'autres objets ou phénomènes extralinguistiques. Les stéréotypes et la valorisation humaine expliquent donc pourquoi nous disons p.ex. *fidèle comme un chien*, *sale comme un cochon*, *un travail de fourmi*, et ainsi de suite. Les stéréotypes ainsi que la valorisation plus ou moins stéréotypée et anthropocentrique constituent alors des facteurs immanents du culturel et de tous les processus cognitifs. Par suite, ils sont fortement enracinés dans la langue en se manifestant le mieux au niveau des structures tropiques, idiomatiques et figées.

2.8. Description de l'aspect sémantique du figement

Ces derniers temps, la dimension sémantique du figement semble décrite au mieux dans les travaux récents de S. Mejri (1994, 1996, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 2000a, 2000b, 2000c, 2006, 2010). Dans ses études, celui-ci se place sur le terrain lexicologique, en considérant que les expressions produites par le figement, pour lesquelles il propose le terme de *séquences figées*, sont avant tout des faits de lexique. Il cherche, d'un côté, à donner une vision générale du phénomène de figement et de l'autre, à présenter des éléments d'analyse sémantique qui permettent de déterminer certaines particularités du figement.

D'après S. Mejri, les séquences figées obéissent à la même structuration interne que les séquences libres, c'est-à-dire qu'elles sont fondées sur la coexistence de deux contenus hiérarchisés :

- le contenu catégoriel,
- le contenu sémantique.

On considère le contenu catégoriel comme premier par rapport au contenu sémantique.

Le **contenu catégoriel** correspond à tout ce qui caractérise une unité lexicale en tant que groupe de mots d'un type particulier. Il détermine la manière dont l'unité donnée structure le réel et fonctionne dans le discours, et il s'exprime différemment dans différentes catégories grammaticales.

Les séquences figées se divisent en deux groupes selon qu'elles gardent ou non la catégorie grammaticale de l'élément-tête, à savoir :

- les séquences figées auto-entités, qui connaissent un transfert dans le cadre de la même partie du discours ;
- les séquences figées hétéro-entités, qui tout en appartenant à d'autres parties du discours, se trouvent versées dans de nouvelles catégories grammaticales.

Le degré de figement des expressions de ce type est proportionnel au parcours catégoriel effectué : plus la catégorie d'arrivée est éloignée de la catégorie de départ, plus la fixité est grande (S. Mejri, 1998b : 104).

L'analyse des séquences figées du point de vue du contenu catégoriel permet d'établir l'ordre dans lequel se présentent les parties du discours :

- premièrement le nom – les séquences nominales sont des auto-entités qui se construisent à partir de noms ou d'autres éléments, lesquels, après avoir perdu leurs spécificités, servent de base à ces séquences ;
- ensuite le verbe – ce qui rapproche le verbe du nom c'est son caractère auto-constructif, ce qui l'en distingue c'est l'incapacité de former d'autres types de séquences ;

- l'adjectif – il est au même niveau que le verbe mais occupe une position moins importante ; les locutions verbales n'existent pas sans élément verbal, ce qui est tout à fait envisageable pour une locution adjectivale ;
- finalement l'adverbe – qui se trouve au croisement des locutions adjectivales et adverbiales.

Le **contenu sémantique**, en revanche, est la matière sémantique que la structure figée véhicule. Il est obtenu grâce à une synthèse sémantique qui englobe **deux types d'opérations** :

- une rupture avec la signification de la combinaison libre ;
- une fixation dans la langue de condensés culturels.

La première opération provoque que le sens littéral de la séquence est en quelque sorte « oublié » pour que la nouvelle signification puisse émerger. Plusieurs mécanismes peuvent participer à la construction du sens nouveau : plus ils sont nombreux, plus la distance par rapport au sens premier est importante. Cette distance n'est pas énorme quand la nouvelle signification se fonde sur la base d'une aréférenciation permettant un réarrangement sémique au niveau des entités abstraites. Or, on obtient des séquences figées appelées souvent *analytismes*. L'éloignement sémantique se montre beaucoup plus grand quand il s'agit de l'aréférenciation qui détruit les liens directs avec les référents auxquels renvoient les composants. Pour que la nouvelle signification se construise, il est nécessaire qu'intervienne un mécanisme tropique. L'interprétation des expressions de ce type est difficile car l'aréférenciation est accompagnée d'une dénomination oblique ou indirecte.

La seconde opération mentionnée consiste par contre dans la fixation de condensés culturels dans la langue. Ce processus concerne tous les types d'expressions figées. Dans tous les cas, il est question du même processus encore qu'il s'exprime différemment suivant la nature du support. À cette étape, deux mécanismes interviennent, à savoir la conceptualisation ou la figuration, qui permettent de produire un sens nouveau.

En décrivant l'aspect sémantique du figement, S. Mejri (1997a : 603–605) présente les **éléments définitoires des séquences figées (SF)** :

- les SF devraient être traitées comme l'effet d'un passage des combinaisons libres aux unités polylexicales ; celles-ci présentent une invariabilité formelle graduelle et une restructuration sémantique globale ;
- le caractère polylexical des SF constitue leur donnée fondamentale et il est le siège de plusieurs opérations sémantiques, telles que p.ex. la synthèse et la globalisation ;
- la synthèse sémantique qui ne retient que les éléments sémiques et catégoriels, ainsi que la globalisation sémantique qui les harmonise en en faisant une unité sémantique nouvelle sont absolument nécessaires à la formation des SF ;

- dans le cas de la conceptualisation, le nouveau concept renvoie au référent d'une manière directe ; dans le cas de la figuration ce lien ne se fait qu'indirectement ;
- suivant les processus fondés sur la conceptualisation ou sur la figuration, on obtient des analytismes, c'est-à-dire des expressions endocentriques, ou bien des idiotismes, c'est-à-dire des expressions figuratives ou exocentriques ;
- grâce aux mécanismes qui mènent à la création des SF la langue est capable de se reproduire elle-même : en employant des unités déjà existantes elle peut former des sens tout à fait nouveaux ;
- fondées sur les principes de dissymétrie, les SF offrent à la langue des possibilités plus grandes que les signes simples ;
- les SF ont un statut particulier dans la langue : le passage conceptuel dont elles sont le fruit peut illustrer certains schèmes de pensée propres à une communauté linguistique, de plus, au niveau culturel, elles traduisent différents rapprochements d'un domaine à un autre dans les opérations de dénomination ; c'est pourquoi on dit que les SF expriment le mieux ce que chaque langue a de plus propre ;
- l'étude des SF peut fournir des informations importantes facilitant la connaissance des opérations mentales effectuées lors de la construction de la pensée.

S. M e j r i (2010 : 62–63) indique quatre raisons qui président au choix du terme « structuration » en parlant de la sémantique des séquences figées :

1. La première renvoie au fait que la signification d'une séquence est le fruit des relations entre les constituants.
2. La deuxième concerne la hiérarchie qui existe entre le sens littéral (celui qui est construit compositionnellement) et le sens global (celui qui correspond à la totalité de la séquence) : on a souvent négligé le sens littéral ; certains en ont même nié l'existence. Or la pratique discursive, surtout celle qui joue sur cette dualité sémantique, montre que ce sens est toujours sous-jacent au sens global. Les journalistes et les humoristes y trouvent une source inépuisable de manipulations, exploitant le principe selon lequel la fixité appelle la manipulation.
3. Une autre raison réside dans l'interférence entre la combinatoire interne de la séquence et sa combinatoire externe qui détermine son insertion dans l'énoncé.
4. Une quatrième raison se situe au niveau de la synthèse de plusieurs mécanismes que représente la signification des expressions figées. De tels mécanismes, bien décrits par G. G r é c i a n o (1983b), il faut retenir particulièrement :
 - la **conceptualisation** qui est une opération par laquelle on construit un concept à partir de plusieurs saisies, comme c'est le cas pour le concept de MOURIR qui est saisi sous plusieurs angles dans les séquences sui-

vantes : *ne plus être de ce monde, rendre l'âme, passer l'arme à gauche*, etc. ;

- l'**aréférenciation** ou la suspension référentielle qui désigne le mécanisme linguistique par lequel une unité lexicale cesse momentanément de référer à ce à quoi elle réfère normalement, c'est-à-dire dans son emploi libre ; dans l'exemple suivant : *Il boit du petit lait* il ne s'agit ni de l'action de boire ni de petit lait ; cette désactivation du mécanisme de référenciation se fait au profit de la construction de la signification globale ;
- les **transferts sémantiques**, appelés couramment **figuration**, qui concernent l'intervention des tropes, p.ex. *montrer patte blanche*, illustre le passage d'un domaine concret à un domaine abstrait ;
- l'**interférence avec la situation d'énonciation** : il s'agit de séquences dont l'emploi est conditionné par une situation précise ; dans l'exemple *de quoi je me mêle ?*, il est clair que le *je* renvoie à un *tu* dans une situation d'échange bien précise ; en dehors d'une telle situation, l'emploi d'une telle formule semble difficile ;
- d'autres opérations comme la **récatégorisation** et la **globalisation**.

La globalisation consiste à attribuer à la séquence polylexicale une signification globale qui transcende tous les constituants et à la fixer en tant que telle dans le lexique de la langue. Par contre, la récatégorisation est l'opération par laquelle on transfère une catégorie dans une autre.

À côté des **mécanismes sémantiques généraux** cités ci-dessus, S. Meiri (2010 : 64–65) parle aussi des **mécanismes spécifiques** qui concernent des séquences particulières comme les expressions opaques et les pragmatèmes. Si nous reprenons la suspension référentielle et le transfert sémantique déjà évoqués, on constate qu'ils ne concernent que les séquences opaques. Cela se vérifie facilement quand il s'agit de séquences peu courantes ou relevant de domaines spécialisés. Dans *il faut faire attention pour éviter les nids de poule*, il ne s'agit évidemment ni de *nid* ni de *poule*. Cela est le fruit d'un transfert métaphorique comme c'est le cas dans l'exemple suivant : *Sans langue de vache, il ne peut pas redresser cette taule*. Quand on ne sait pas que *la langue de vache* est une enclume pointue à une extrémité et arrondie à l'autre, on ne risque pas d'opérer le transfert sémantique spontanément : on comprend qu'il s'agit d'une métaphore, mais on ne peut pas deviner le domaine-cible.

Les contraintes situationnelles et énonciatives représentent une particularité propre aux séquences considérées comme des pragmatèmes. Si on prend : *À vos ordres capitaine !*, la situation la plus adéquate à l'emploi de cette séquence est celle d'un militaire hiérarchiquement inférieur au grade de capitaine qui indique par cette formule sa subordination et son obéissance. Si on l'emploie en dehors de cette situation, on tombe dans les usages limites (ironiques ou humoristiques).

S. Mejr i (2010) évoque également un certain nombre d'**éléments pertinents pour la compréhension du sémantisme des séquences figées** :

1. La signification dépend aussi de la fonction dénominative de la séquence. Cela concerne particulièrement les expressions nominales. On entend par « fonction de dénomination » le contrat sémiotique qui s'établit entre une séquence linguistique et un référent précis *via* une opération de conceptualisation. Ce contrat fixe dans la langue cette relation par laquelle l'emploi de la séquence linguistique renvoie systématiquement et durablement au référent en question.
2. Elle dépend de la « centricité » de l'unité polylexicale. Une expression figée est endocentrique quand la séquence comporte un élément lexical renvoyant au référent concerné par la locution figée. Ainsi la structure interne de la séquence oriente-t-elle l'emploi de la séquence figée et son interprétation. Les exemples comme *carte d'étudiant*, *appel téléphonique* et *adjoint au maire* sont des séquences endocentriques parce qu'elles vérifient le test de l'équivalence suivant :

Une carte d'étudiant est une carte.

Un appel téléphonique est un appel.

Un adjoint au maire est un adjoint.

Il n'en est pas de même quand la séquence figée est exocentrique. Une séquence est dite exocentrique si elle ne comporte aucun élément renvoyant à l'entité dénommée. Par exemple *pince-sans-rire* ne répond pas au test de l'équivalence :

**Un pince-sans-rire est une pince.*

Bien qu'il s'agisse d'une personne qui pratique l'humour à froid, rien dans la séquence ne renvoie à cette personne. Il arrive que les séquences exocentriques soient polysémiques. *Tête-de-chat* renvoie aussi bien à « moellon, pavé arrondi » qu'à « concrétion, morceau de roche plus dur dans une formation plus ronde ». Dire qu'on marche sur une *tête-de-chat*, c'est privilégier la première signification.

Certaines séquences peuvent être même à la fois endo- et exocentriques. *Tête-de-maure*, endocentrique, signifie « blason, tête d'un homme de race noire (meuble de l'écu) »; exocentrique, il renvoie à un « fromage de Hollande, sphérique à croûte rouge ».

Si la **combinatoire interne** des expressions figées intervient à plusieurs niveaux pour déterminer la nature de la signification des phraséologismes (opaque / transparente, compositionnelle / non compositionnelle, etc.), la **combinatoire externe**, c'est-à-dire l'insertion de la séquence dans le cadre phras-

tique, fournit le plus souvent suffisamment d'indications pour privilégier une signification précise. Cela se fait par le biais de plusieurs mécanismes dont S. Mejrî (2010 : 65–66) retient :

- la détermination de la signification des arguments grâce aux prédicats et aux déterminants appropriés ; dans les exemples suivants, même si on ne sait pas ce qu'est une *tête-de-maure*, tous les autres éléments de la phrase concourent à en préciser le sens, même si une telle précision s'arrête à ce qu'on appelle communément le genre prochain, ici « fromage » :

*Luc nous a servi **avant le dessert** une excellente tête-de-maure à la fin du repas.*

*Il nous **a servi** chacun un **morceau de** tête-de-maure.*

*Comme **fromage**, on nous a servi du **Camembert**, du **Reblochon** et de la tête-de-maure.*

- la détermination du sens des prédicats grâce aux arguments appropriés et aux autres éléments de la phrase :

*Pour les joindre, on dispose de **deux**, voire **trois numéros de téléphone**, où laisser un message et montrer patte blanche – parents et amis servant **d'intermédiaires**.*

- l'intervention de la combinatoire discursive qui se manifeste à travers la structuration de l'énoncé grâce à des marqueurs introducteurs d'éléments sentencieux ou parémiques ;
- les contraintes énonciatives qui font que certaines séquences ne s'emploient que dans des situations précises et qui correspondent à ce que I. Mel'čuk appelle pragmatèmes.

Pour résumer la description sémantique des expressions figées, on peut citer quatre points évoqués par S. Mejrî (2010 : 69) :

- Les analyses qui ne tiennent pas compte du sens amputent la description des séquences figées d'une dimension fondamentale conditionnant leur combinatoire interne et externe.
- Les configurations du sens se déclinent en fonction des mécanismes qui interviennent dans la structuration sémantique des expressions figées (globalisation, aréférenciation, etc.).
- L'opacité sémantique n'est pas un élément définitoire du figement.
- Vue sous l'angle de l'intersection dans le contexte phrastique, elle devient un élément pas aussi essentiel qu'on ne le croit dans le fonctionnement des séquences figées.

2.9. Description de l'aspect syntaxique du figement

Il semble que la dimension formo-syntaxique des expressions figées, faisant l'objet de nombreuses études, soit aujourd'hui la mieux analysée et décrite. Il suffit de citer à cet égard les travaux de M. Gross (p.ex. 1975, 1977, 1981, 1982, 1985, 1986a, 1986b, 1988a, 1988b, 1993, 1996) et ceux de G. Gross (p.ex. 1986, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1996), ainsi que d'autres études des équipes du LADL (Laboratoire d'Analyse Documentaire et Linguistique de L'Université Paris VII) et du LDI (Lexiques Dictionnaires Informatique de L'Université Paris XIII). Leurs recherches paraissent les plus actuelles et révélatrices dans ce domaine. Ces études des expressions figées constituent à vrai dire une étape indispensable dans une description systématique du lexique français sur la base de ses propriétés syntaxiques en vue de l'analyse automatique. Cette analyse doit nécessairement se tenir compte du figement d'un côté, et de la polysémie de l'autre.

L'importance des critères formo-syntaxiques dans la description du figement est évidente. A.H. Ibrahim (1999 : 374) parle d'un « sentiment du figement », qui est peut-être moins fort que le sentiment de grammaticalité et plus difficile à délimiter, mais dont l'existence est indiscutable. Il permet donc aux locuteurs natifs de distinguer à l'intérieur d'un discours les séquences « libres », des séquences qu'ils jugeront « figées ».

G. Gross (1988a : 59) affirme que, dans le cas des expressions figées, ce n'est pas le sens qui fournit un principe explicatif, mais ce sont plutôt les restrictions syntaxiques générales. Dans son livre consacré aux problèmes des expressions figées (G. Gross, 1996), il donne la caractéristique générale du figement avant tout à travers son aspect syntaxique.

G. Gross (1996) indique quelques **propriétés communes du figement** que nous présenterons ci-dessous :

- la polylexicalité,
- l'opacité sémantique,
- le blocage des propriétés transformationnelles,
- la non-actualisation des éléments constitutifs,
- la portée du figement,
- le degré de figement,
- le blocage des paradigmes synonymiques,
- la non-insertion,
- le défigement,
- l'étymologie.

La **polylexicalité** est, selon G. Gross (1996), la première condition nécessaire pour parler de figement. La suite figée devrait toujours se composer de plusieurs mots ayant, par ailleurs, une existence autonome. L'existence auto-

nome des éléments composants est cruciale parce qu'elle permet de distinguer le figement, fondé sur la composition, de la dérivation lexicale. Celle-ci met en jeu une racine et des affixes tandis que la composition opère sur des éléments lexicaux normalement autonomes.

L'**opacité sémantique** est une propriété qui nous renvoie à l'aspect sémantique du figement. Traditionnellement la grammaire repose sur le concept de compositionnalité, ce qui veut dire que le sens d'une séquence est le produit des significations de ses éléments composants. C'est le cas des expressions dites « libres ». Or, dans les langues, il existe aussi un grand nombre de suites qu'un locuteur extérieur ne peut pas interpréter littéralement, même s'il connaît le sens habituel de tous les mots qui les composent. Ce sont des expressions qui n'obéissent guère au principe de compositionnalité et que nous appelons pour cela « figées ».

Comme le suggère G. Gross (1996 : 11), l'opacité sémantique est un phénomène scalaire. Cela veut dire que toutes les tournures figées ne doivent pas rompre tout lien avec le sens des éléments qui les composent. Il est donc possible de mentionner au moins **trois degrés d'opacité sémantique** que nous pouvons illustrer à l'aide du schéma (fig. 2.7).

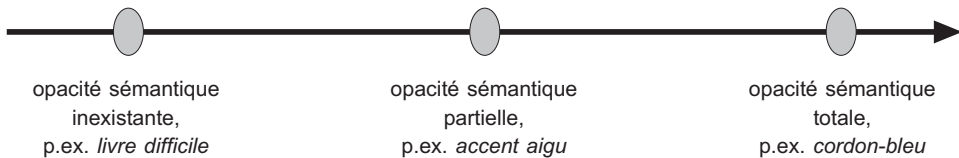


Fig. 2.7. Caractère scalaire de l'opacité sémantique

Le **blocage des propriétés transformationnelles** est un trait suivant des expressions figées. Les constructions libres ont des propriétés transformationnelles, p.ex. à partir d'une phrase *Paul a mangé ce plat* on peut obtenir les formes telles que :

- passivation : *Ce plat a été mangé par Paul* ;
- pronominalisation : *Paul l'a mangé* ;
- détachement : *Ce plat, Paul l'a mangé* ;
- extraction : *C'est ce plat que Paul a mangé* ;
- relativation : *Ce plat que Paul a mangé*.

En revanche, des constructions nominales et adjectivales (p.ex. *un devoir facile*) peuvent faire l'objet des modifications telles que :

- nominalisation : *la facilité de ce devoir* ;
- prédicativité : *ce devoir est facile* ;
- l'adjonction d'adverbes intensifs : *un devoir très facile* ;
- l'insertion : *un devoir particulièrement facile*.

Les expressions figées par contre ne tolèrent pas les transformations syntaxiques. Cette propriété est quand même graduelle parce que seulement les expressions totalement figées rejettent toutes les modifications. C'est p.ex. le cas de *cordons-bleus* (**le bleu de ce cordon*, **un cordon très bleu*, **un cordon particulièrement bleu*, **un cordon est bleu*).

Le plus souvent, comme le dit G. Gross (1996 : 12), les restrictions syntaxiques qui se manifestent à travers le blocage des propriétés transformationnelles vont de pair avec l'opacité sémantique mentionnée plus haut. À titre d'exemple, observons la phrase *Luc a pris la tangente*. Rien dans le verbe *prendre* ni dans le substantif *tangente* ne permet de prédire le sens de l'ensemble (*se tirer d'affaire habilement*, *esquiver une difficulté*). Et l'opacité sémantique dans ce cas-là correspond à une absence de propriétés transformationnelles : **La tangente a été prise par Luc* ; **Luc l'a prise* ; *La tangente que Luc a prise* ; **C'est la tangente que Luc a prise*.

Nous mentionnerons ensuite la **non-actualisation des éléments constitutifs**. Quant aux expressions libres, la détermination peut concerner soit un substantif prédicatif soit un argument. À titre d'illustration, prenons l'expression *prendre une veste*. La lecture compositionnelle de cette expression permet l'actualisation du complément *veste*.

Paul a pris (une, sa, cette, ta) veste.

Par contre, dans la suite figée (*être battu aux élections*) le substantif *veste* ne réfère à aucun vêtement. Dans le cas de l'expression *à la mode*, le substantif *mode* ne peut recevoir aucune détermination autre que le générique *la* :

*Marie est à (la, *une, *cette, *notre) mode.*

D'après G. Gross (1996 : 13), on peut parler de suite composée quand aucun des éléments lexicaux constitutifs ne peut être actualisé. Autrement dit, on pourrait appeler *locution* tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement. Il est possible de distinguer quelques types de locutions, à savoir : les locutions nominales, verbales, adjectivales, adverbiales, prépositionnelles et conjonctives. Selon la pensée de G. Gross (1996 : 23), on peut dire que les locutions sont donc les unités intermédiaires entre les catégories simples dont elles ont les fonctions syntaxiques et les syntagmes dont elles ont perdu l'actualisation.

En ce qui la **portée du figement**, la situation la plus simple est celle où l'ensemble de la séquence est figé, c'est-à-dire le figement affecte la totalité de la suite. Mais cette situation n'est pas la plus fréquente car il arrive souvent que, dans une séquence donnée, seul un sous-ensemble fasse l'objet d'un figement. Cela veut dire que les éléments qui ne sont pas à la portée du figement

peuvent varier ou être remplacés par des synonymes. Une description linguistique fine doit rendre compte avec précision, pour une séquence donnée, de ce qui est figé et de ce qui ne l'est pas, surtout dans une perspective de traitement automatique. C'est pour cette raison que E. L a p o r t e (1988) postule une étude distributionnelle, syntaxique et sémantique de chaque expression figée pour délimiter sa zone fixe. Par « zone fixe » E. L a p o r t e (1988 : 119) entend la partie de l'expression qui admet un nombre fixe de mots simples, même si ces mots sont susceptibles de variations morphologiques.

G. G r o s s (1996) rompt avec la vision binaire qui admet l'existence d'une frontière nette entre les expressions libres d'un côté et les expressions figées de l'autre. Il souligne que le phénomène de figement relève d'une gradation et celle-ci correspond à des propriétés transformationnelles. Le **degré de figement**, postulé par G. G r o s s (1996), est donc inversement proportionnel au nombre des opérations syntaxiques observables. Quand une expression accepte toutes les transformations possibles et son sens est compositionnel, nous avons affaire à une suite ordinaire, libre. Dans la situation inverse, quand toutes les modifications sont bloquées et que le sens est opaque, on peut parler du figement total. La gradation du degré de figement peut être illustrée à l'aide du schéma (fig. 2.8) :

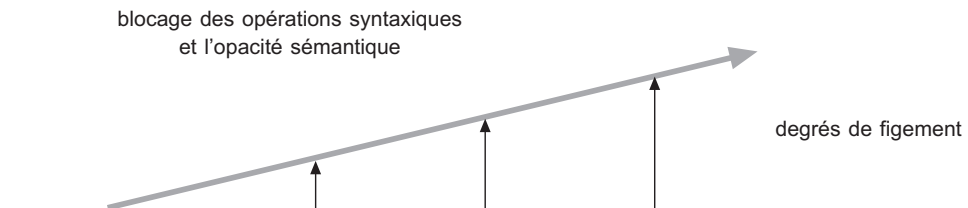


Fig. 2.8. Relation entre le degré de figement et le blocage des opérations syntaxiques et l'opacité sémantique

La propriété suivante indiquée par G. G r o s s (1996) est le **blocage des paradigmes synonymiques**. D'habitude, tous les éléments d'une expression ordinaire peuvent être remplacés par des mots appartenant à la même classe sémantique, ou, dans une vision plus restreinte, par des synonymes. Cette possibilité est limitée au cas des expressions figées, p.ex. *casser sa pipe* ne peut donner lieu à des variations comme **casser sa bouffarde* ni **briser sa pipe*. La rupture d'une série distributionnelle est donc un indice de figement. Plus cette série est restreinte, plus le degré de figement augmente.

De plus, les suites libres acceptent que l'on insère certains éléments à l'intérieur de leur structure. Il est ainsi possible d'introduire un adjectif ou une relative dans le groupe nominal, des adverbes d'intensité devant les adjectifs, des incises dans la phrase. Dans les séquences figées, l'insertion d'éléments nouveaux est très réduite. Comparons à cet égard l'expression à *la mode* qui

présente ici une telle rigidité (*à la nouvelle mode, *à l'actuelle mode). C'est pourquoi le **non-insertion** constitue également une propriété inhérente des unités figées.

Les constructions libres se caractérisent en outre par l'existence de paradigmes permettant des substitutions définies par les contraintes d'arguments et par des modifications dépendant de la nature sémantique et syntaxique de la relation existant entre le prédicat et ses arguments. En revanche, les séquences contraintes n'offrent pas cette possibilité. Le figement, par principe, peut être mis en évidence grâce à l'effet provoqué par le jeu du défigement. Le **défigement** consiste à ouvrir des paradigmes là où, par définition, il n'y en a pas. Le défigement ainsi pratiqué n'est pas considéré comme une faute, mais comme une activité ludique. Il est observable souvent dans la presse qui se sert du défigement pour attirer l'attention du lecteur. Ch. Schapira (1999) propose d'appeler l'ensemble de ces opérations « détournement ». Elle en distingue deux types :

- détournement lexical,
- détournement sémantique.

Le premier consiste à remplacer (ou à introduire) dans une unité figée un ou plusieurs éléments lexicaux. L'effet de surprise est d'autant plus grand lorsque la différence phonétique entre l'élément remplacé et remplaçant est minimale ou inexistante.

Le détournement sémantique a lieu en revanche quand une expression figée opaque est interprétée littéralement ou qu'elle est employée dans un contexte sans rapport avec son emploi habituel.

Quelle que soit la nature du défigement, cette propriété constitue sans aucun doute une preuve du figement parce que tout détournement n'est possible que si on admet que la séquence de départ est figée.

Selon G. Gross (1996) la caractéristique exhaustive des expressions figées devrait englober également le problème de leur **étymologie**. C'est une large question analysée déjà p.ex. par P. Guiraud (1962), R. Martin (1997), A. Rey et S. Chantreau (1979), C. Duneton (1990). Nous l'avons présenté dans le chapitre 2.1. Quand même G. Gross (1996) accentue le fait que l'étymologie constitue en fait une propriété du figement car se poser le problème de l'origine d'une séquence donnée implique que la structure n'est la création libre et régulière d'un locuteur, mais que la combinaison lui est imposée et que cet agencement a une certaine source, même si elle ne nous est plus accessible (G. Gross, 1996 : 21).

En décrivant le phénomène de figement, G. Gross (1996) dégage des critères et des paramètres, mentionnés plus haut, qui permettent de « mesurer » le figement sur un axe de *continuum* allant de ce qui est libre vers ce qui est figé. Son principe est simple : plus une expression est contrainte syntaxiquement, plus elle s'approche du côté figé de l'axe. Par contre, plus une séquence

est ordinaire du point de vue des propriétés syntaxiques, plus elle se dirige vers le côté libre. De plus, G. G r o s s (1996) souligne le fait que les restrictions syntaxiques, se manifestant à travers le blocage des transformations formelles, vont souvent de pair avec l'opacité sémantique. Cette constatation met donc en évidence que la description complète des expressions figées devrait prendre en considération en même temps deux niveaux d'analyse : syntaxique et sémantique.

3. Perception et compréhension des expressions figées

Les études de la nature sémantique du figement montrent que c'est la signification figurée, idiomatique des unités figées qui est la plus problématique. La perception et le décodage d'une telle signification ne sont pas directs parce que le sens figé ne résulte pas toujours de règles de compositionnalité, ce que nous avons déjà évoqué (cf. chapitre 2). La nature significative du figement ainsi que les mécanismes de sa perception et de sa compréhension dans les langues naturelles suscitent, ces derniers temps, l'intérêt des chercheurs, surtout au niveau de la psycholinguistique. Les psycholinguistes se concentrent avant tout sur les expressions figées idiomatiques, c'est-à-dire sur le sous-type d'unités figées dont le sens est opaque et non-compositionnel. Ils analysent en outre les mécanismes de décodage du sens figuré fondé sur des procédés tropiques (cf. p.ex. J.B. Gleason, N. Ratner, 2005).

3.1. Décodage des mots

En psycholinguistique, fonctionnent deux hypothèses concernant le stockage des mots dans le cerveau humain et parlant de leur décodage lors de l'acte de communication :

- l'hypothèse des lexèmes / ou des *mots originaux* ;
- l'hypothèse compositionnelle.

Selon l'**hypothèse des lexèmes** chaque mot constitue un élément autonome dans notre « dictionnaire mental », il est donc un seul *mot originaire*. Par conséquent, chaque forme dérivationnelle, ou même flexionnelle, possède son reflet dans notre cerveau. Cette hypothèse est soutenue p.ex. par J. Aitchison

(1987), M. Arnoff (1976), S. Monsell (1985), D. Sandra (1990). Par contre, l'**hypothèse compositionnelle** nous dit que les mots se composent de morphèmes et ceux-ci servent de *mots originaires*. En écoutant un locuteur parler, nous dégageons des morphèmes de sa chaîne parlée et puis, nous composons nous-mêmes le sens de ce qui a été dit. Cette hypothèse a été lancée par D. MacKay (1979), G.A. Murrell et J. Morton (1974), P.T. Smith et C.M. Sterling (1982), M. Taft (1981), M. Taft et K.I. Forster (1975, 1976). Aujourd'hui elle est plus populaire par rapport à la précédente. L'hypothèse compositionnelle correspond aux règles d'économie cognitive : on peut réduire le nombre d'unités « stockées » dans notre cerveau, mais il faut néanmoins employer plus d'énergie nécessaire pour composer et transformer les mots.

En ce qui concerne les **mots composés**, la situation est plus équivoque. D. Sandra (1990), S. Monsell (1985) et C.E. Osgood et R. Hoosain (1974) prouvent que certains mots composés (tels que p.ex. *batterfly*) sont stockés séparément dans notre « dictionnaire mental », bien que leurs composants (tels que *butter* et *fly*) y fonctionnent à part. C'est le cas des **mots composés** qui sont **sémantiquement opaques** : le sens d'un tel mot composé ne résulte pas des significations de ses éléments. Par contre, des **mots composés** qui sont **sémantiquement transparents** (p.ex. *casse-tête*) obéissent en fait à l'hypothèse compositionnelle.

En psycholinguistique, pour décrire le processus de décodage et de compréhension des mots, on emploie le terme d'**activation** qui fait référence à la stimulation des cellules du cerveau correspondant à des mots, ou à des expressions, lorsqu'un individu doit comprendre ces éléments. Autrement dit, les cellules neuronales correspondant aux mots, normalement inactives, sont stimulées lors du processus de compréhension du mot activant ce dernier dans la mémoire.

Pourtant, le **processus d'activation** dans le cas des expressions idiomatiques n'est pas si évident. En cherchant à comprendre le comportement des idiomes, le problème qui ressort est l'activation du sens à l'intérieur de ce type d'expression. Et les questions suivantes se posent :

- Comment active-t-on le sens figuré ?
- Active-t-on le sens littéral des mots qui compose l'idiome, ou seul le sens figé d'une telle expression ?
- Dans quel ordre ces processus se réalisent-ils sur l'axe temporel ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous proposons de passer en revue les conceptions et hypothèses fonctionnant dans ce domaine.

3.2. Décodage des expressions idiomatiques – revue des conceptions

Les expressions idiomatiques, comme nous l'avons déjà montré (cf. 1.1.1), sont souvent définies comme des chaînes de mots dont la signification globale ne résulte pas de la composition des significations des mots particuliers qui les constituent. Deux solutions opposées sont alors concevables : soit on garde la théorie compositionnelle inchangée et on considère les expressions idiomatiques comme des exceptions traitées différemment, soit on adapte la théorie compositionnelle pour y intégrer le traitement de telles expressions. Ces deux solutions mènent à des modèles de traitement différents. Nous les passons en revue dans ce qui suit (cf. M. S u ł k o w s k a, 2011a).

3.2.1. Modèles non-compositionnels

Trois types de modèles non-compositionnels, c'est-à-dire qui conçoivent les expressions idiomatiques comme des entités auxquelles le sujet aurait accès en mémoire, sans pour autant que leur signification soit calculée, ont été proposés :

- le modèle de la liste mentale d'idiomes ;
- le modèle de la représentation lexicale ;
- le modèle d'accès direct.

Les modèles non-compositionnels sont historiquement plus anciens que les modèles compositionnels.

Le **modèle de la liste mentale d'idiomes** (*idiom list hypothesis*) a été proposé par S.A. B o b r o w et S.M. B e l l (1973). Ils postulent que tout individu construit en mémoire une liste d'idiomes distincte de son lexique mental. Selon cette hypothèse, ce n'est que lorsque l'interprétation littérale d'une expression n'est pas possible dans un contexte donné, qu'une recherche dans la liste mentale d'idiomes est engagée. Ce modèle est présenté schématiquement dans la figure 3.1.

Le modèle de la liste mentale correspond à l'**hypothèse** de J.P. S e a r l e (1979) selon laquelle le décodage et la compréhension des unités idiomatiques impliquent trois étapes, à savoir :

1. Le destinataire décode la signification littérale d'un énoncé.
2. Il décide si cette signification est adéquate dans un contexte donné.
3. Sinon, il cherche une interprétation figurée.

Le modèle proposé par S.A. B o b r o w et S.M. B e l l (1973) implique alors que la compréhension littérale devrait toujours être plus rapide que la

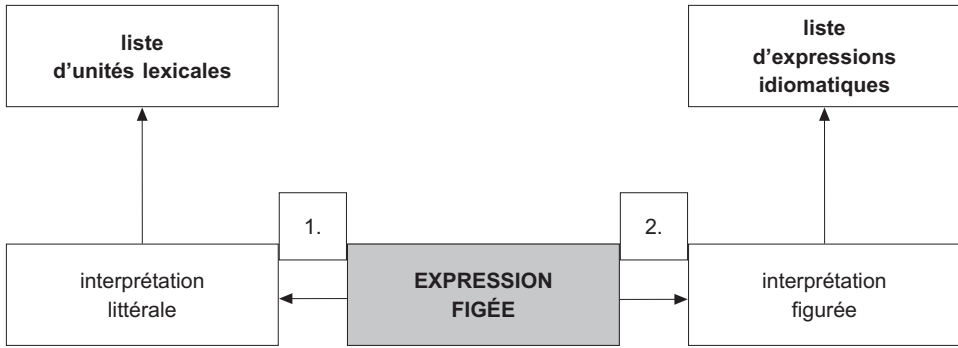


Fig. 3.1. Modèle de la liste mentale d'idiomes

compréhension idiomatique. Or, certains résultats expérimentaux montrent que la compréhension idiomatique s'effectue souvent plus rapidement, en tout cas jamais moins rapidement que la compréhension littérale, ce qui n'accrédite pas l'hypothèse d'une liste d'idiomes distincte du lexique mental.

Le **modèle de la représentation lexicale** (*lexical representation hypothesis*), proposé par D.A. Swinney et A. Cutler (1979), récuse l'idée d'une liste d'idiomes distincte et propose en revanche que les idiomes soient stockés sous la forme de mots, des « mots longs », au sein même de ce lexique mental. L'individu est supposé s'engager parallèlement dans deux types de traitement :

- un traitement littéral et compositionnel des mots qui constituent la chaîne parlée et,
- un traitement idiomatique si cette chaîne s'apparie avec un « mot long ».

Il est clair que, l'expression étant stockée en mémoire sous la forme d'un simple mot, le sujet accède directement, et plus rapidement, à la signification idiomatique qu'à la signification littérale, laquelle suppose une activité de composition des significations de plusieurs mots.

Nous pouvons illustrer ce modèle à l'aide du schéma (fig. 3.2).

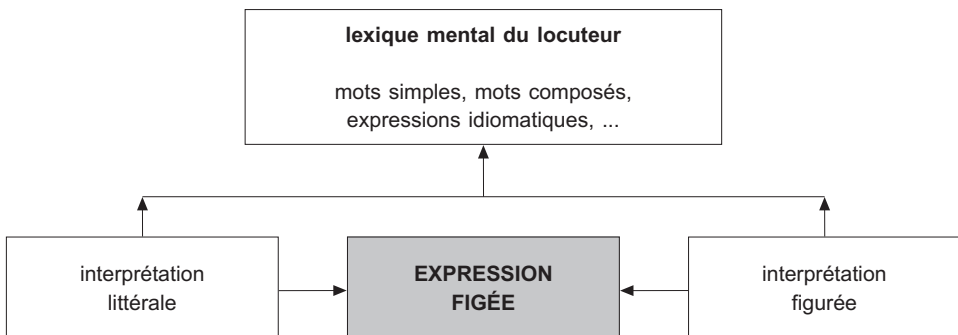


Fig. 3.2. Modèle de la représentation lexicale

Selon cette conception, à chaque fois, le locuteur reproduit de sa mémoire le sens global d'une expression idiomatique, celui qu'il a codifié dans son cerveau, à l'instar du sens attribué à un mot simple. D.A. Swinney et A. Cutler (1979) proposent une activation simultanée du sens littéral et du sens figuré. Selon eux, les idiomes sont enregistrés dans notre cerveau comme n'importe quel autre mot de la langue et sont aussi activés comme des unités lexicales, en entier dès le premier mot.

Notons que D.A. Swinney a ici transposé aux expressions idiomatiques sa conception théorique du traitement des lexèmes homonymes.

En ce qui concerne le **traitement des homonymes**, trois hypothèses ont été formulées (cf. G. Denhière, J.-C. Verstigel, 1997 : 122) :

1. L'hypothèse d'un accès exhaustif, avec activation initiale automatique de toutes les acceptions connues.
2. L'hypothèse d'un accès sélectif, avec activation immédiate de la seule acception pertinente par rapport au contexte.
3. L'hypothèse d'un accès ordonné par la fréquence, avec interaction entre la nature du contexte inducteur gauche et la « polarité » de l'homonyme, c'est-à-dire le degré de dominance d'une acception sur l'autre.

D.A. Swinney (1979) ainsi que W. Onifer et D.A. Swinney (1981) soutiennent l'hypothèse d'un accès exhaustif dans le cas des homonymes faiblement polarisés. En ce qui concerne ces derniers, les résultats expérimentaux sont en accord avec l'hypothèse d'un accès ordonné par la fréquence (cf. V. Mullet, 1994).

Le modèle de la représentation lexicale postule une activation parallèle de la signification littérale et idiomatique, néanmoins les expériences postérieures analysant la rapidité de l'accès aux significations montrent que l'interprétation figurée s'effectue parfois plus vite (cf. R. Estill, S. Kemper, 1982).

Le troisième modèle non-compositionnel a été proposé par R.W. Gibbs (1980, 1986). C'est un **modèle d'accès direct** (*direct access hypothesis*). Il suppose que les expressions idiomatiques sont comprises directement, c'est-à-dire avant même la construction d'une interprétation littérale, et que les sens des mots qui composent un idiome ne sont pas composés pour former une représentation littérale du syntagme. R.W. Gibbs (1986) soutient que le sens figuré est activé en premier et que le sens littéral n'est activé que si le sens idiomatique n'est pas pertinent par rapport au contexte donné. Nous pouvons schématiser le modèle d'accès direct comme suit dans la figure 3.3.

Il faut préciser que, selon R.W. Gibbs (1986), pour n'importe quel mot de la langue qui pourrait faire partie d'une expression idiomatique, c'est toujours le sens figuré qui est immédiatement activé. Une analyse de ce type semble peu probable car elle est peu économique. Il suffit d'imaginer combien de temps prendrait le décodage d'un mot très commun de la langue,



Fig. 3.3. Modèle d'accès direct

p.ex. *manger*, qui fait partie d'une expression comme *manger de la vache enragée*, si le sens figuré de ce mot était toujours activé en premier.

Le modèle d'accès direct est appelé *modèle de dominance sémantique* car c'est le processus sémantique qui cherche, dès le premier mot, à voir si le sens idiomatique est pertinent pour le contexte. Si oui, il peut bloquer le décodage syntaxique.

Par contre, le modèle de la représentation lexicale présenté plus haut est appelé par R. Peterson et C. Burgess (1993) *modèle de dominance syntaxique* parce que le sens littéral est ici considéré dans tous les cas, même dans le contexte où il n'est pas pertinent. Alors, le processeur sémantique ne peut pas ignorer le travail du processeur syntaxique et il est forcé de considérer l'interprétation littérale.

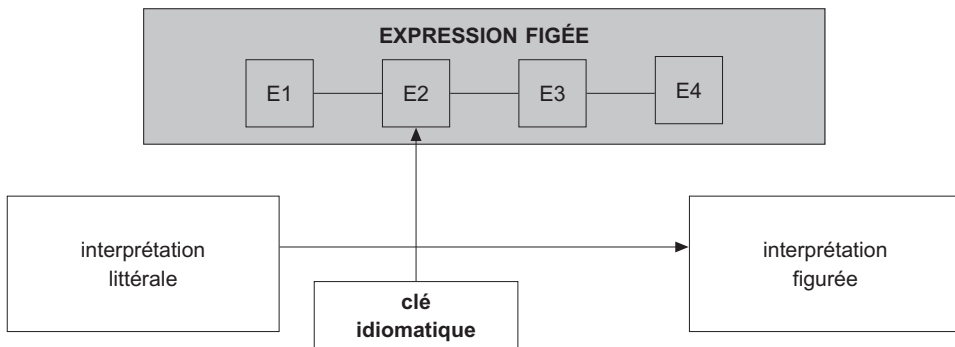
3.2.2. Modèles compositionnels

Comme le remarquent G. Denhière et J.-C. Verstigel (1997), les modèles non-compositionnels du traitement des expressions idiomatiques présentent tous la même caractéristique : ils ne traitent pas de l'accès initial à la signification de ces expressions, mais des calculs qui sont opérés sur cette signification une fois son accès en mémoire réalisé. Il s'avère donc nécessaire, d'un point de vue méthodologique, d'établir une distinction nette entre les tâches dites différées (*off line*) et les tâches dites en ligne (*on line*). Cette distinction est cruciale dans l'étude du cours temporel de la compréhension, qu'il s'agisse d'étudier l'accès à la signification des homographes, des expressions idiomatiques, ou encore la construction de la signification de phrases et de la production d'inférences (N. Aguilar, G. Denhière et J.-C. Verstigel, 1995).

En outre, les modèles compositionnels considèrent que les significations idiomatiques sont construites simultanément et à partir des significations littérales des mots de l'expression (cf. C. Cacciari, P. Tabossi, 1988 ; M.S. McGlone, S. Glucksberg, C. Cacciari, 1994 ; D.A. Titone, C.M. Connine, 1999).

L'une des conceptions compositionnelles les plus importantes a été proposée par C. Cacciari et P. Tabossi (1988). Elle est connue sous le nom de **l'hypothèse configurationnelle** (*key configuration hypothesis*). Selon C. Cacciari et P. Tabossi, il y a une activation du sens littéral jusqu'au point de reconnaissance de l'idiome, c'est-à-dire le point où l'information est suffisante pour comprendre que le contexte requiert le sens figuré. Parfois, dans la littérature, ce point est appelé *point d'unicité* ou *clé idiomatique*, car il s'agit du mot clé de l'expression qui déclenche l'activation du sens figuré. Ainsi, le processeur syntaxique décode les mots les uns après les autres et considère la structure grammaticale. Parallèlement, le processeur sémantique calcule au fur et à mesure l'interprétation littérale des mots, jusqu'à ce qu'il reconnaisse qu'il a affaire à une expression figurée (donc, jusqu'au point de reconnaissance, autrement dit, jusqu'à la *clé idiomatique*). À partir de ce moment-là, l'expression figurée est active en mémoire et le décodage littéral mot à mot est arrêté par le processeur sémantique. Cependant, le travail du processeur syntaxique n'est pas interrompu et il continuera jusqu'à la fin de la phrase. Cette hypothèse peut donc être appelée *modèle d'indépendance syntaxique et sémantique* (cf. C. Brassard, S. Somesfalean, A. Toussaint, 1998), car le processeur sémantique peut cesser toute l'analyse du sens littéral, mais le processeur syntaxique continue son analyse jusqu'à la fin.

Nous pouvons schématiser l'hypothèse configurationnelle dans la figure 3.4 :



Note : E1, E2, E3, E4 – éléments lexicaux successifs qui composent une expression idiomatique

Fig. 3.4. Modèle de l'hypothèse configurationnelle

La *clé idiomatique*, c'est-à-dire le moment où le sujet peut reconnaître une configuration n'est pas fixe. Comme le disent C. Cacciari et P. Tabossi (1988), il peut varier d'une expression à l'autre, et il dépend, entre autres facteurs, de la prédictibilité des expressions idiomatiques et du contexte gauche après lequel elles sont présentées.

L'hypothèse configurationnelle a inspiré d'autres recherches dans ce domaine, entre autres celles menées à l'Université du Québec à Montréal.

C. Brassard, S. Somesfalean et A. Toussaint (1998) de cette université ont formulé deux hypothèses à vérifier :

- H1 – Si nous supposons l'existence d'un point de reconnaissance à partir duquel le temps de lecture diminue, alors le début de l'expression sera plus long à lire que la fin.
- H2 – À partir du point de reconnaissance, le temps de lecture pour l'expression figurée sera plus rapide que pour l'expression littérale.

Pour tester leurs hypothèses, ils ont mené une expérience auprès de cinquante étudiants universitaires dont la langue maternelle était le français. Les versions du test ont été présentées aux sujets à l'aide du logiciel Zigzag, conçu par J. Reinwein et R. Ciesielski (J. Reinwein, 1992) de l'Université de Montréal. Les expériences ont confirmé les deux hypothèses posées. De plus, C. Brassard, S. Somesfalean et A. Toussaint (1998) ont prouvé l'existence d'un point de reconnaissance. Elles ont classifié toutes les expressions analysées lors de l'expérience selon la catégorie grammaticale de leurs composantes, et elles ont distingué deux structures différentes :

- soit verbe et syntagme nominal,
- soit verbe et syntagme prépositionnel.

Ainsi, le point de reconnaissance tombe toujours sur le déterminant du syntagme nominal ou sur la préposition du syntagme prépositionnel. En outre, dans une expression de quatre mots, la *clé idiomatique* se trouve toujours sur le deuxième élément.

Les recherches de l'Université à Montréal confirment donc, avec les données de la langue française, l'hypothèse de C. Cacciari et P. Tabossi (1988), qui postule l'existence d'un point de reconnaissance dans le décodage des expressions figurées. Elles confirment aussi le *modèle d'indépendance des processus sémantiques et syntaxiques* proposé ici par R. Peterson et C. Burgess (1993). Ces recherches montrent également que l'activation des expressions idiomatiques se produit plus ou moins de la même façon que l'activation des proverbes. Une fois le mot-clé activé, l'expression entière devient disponible.

Des résultats légèrement différents émergent toutefois des expériences de H.K. Ulatowska, M. Sadowska, D. Kądziaława, J. Kordys (1996). Leurs recherches concernent le stockage et l'activation des proverbes, et elles s'appuient sur des méthodes issues de la neurolinguistique. Ces expériences montrent que les proverbes sont probablement stockés en mémoire en entier, à l'instar des lexèmes.

Il existe sûrement des facteurs pouvant donner de nouvelles orientations à des recherches de ce type, comme le degré de familiarité d'une expression (cf. p.ex. W.A. Schweigert, 1991 ; G.B. Flores D'Arcais, 1993), le nombre de mots la composant, la résistance aux transformations syntaxiques (cf. p.ex. B. Fraser, 1970), ou encore la langue d'usage.

L'hypothèse configurationnelle de C. Cacciari et P. Tabossi (1988) et le modèle développé par C. Brassard, S. Somesfalean et A. Toussaint (1998) postulent :

- une activation du sens littéral,
- l'existence d'un point de reconnaissance,
- et une activation du sens figuré par la suite.

Suivant ces conceptions, les expressions idiomatiques sont enregistrées comme des unités, mais il faut faire une importante distinction entre la façon d'enregistrer et la façon d'activer ce type d'expressions. On peut constater que les idiomes sont en fait enregistrés comme des unités et activés comme des mots. Le temps de lecture pour la première moitié de l'expression, c'est-à-dire avant le point de reconnaissance, est globalement plus long pour l'expression figurée que pour l'expression littérale. Comme le disent C. Brassard, S. Somesfalean et A. Toussaint (1998 : 10), cela peut s'expliquer par le fait que les premiers mots de l'expression figurée n'ont pas de lien évident avec le contexte, ce qui ralentit leur traitement littéral.

De plus, la conception configurationnelle montre que la signification littérale des éléments composant une expression figée peut jouer un rôle important, voire fondamental, dans le processus de décodage et de compréhension des idiomes.

3.3. Prédicibilité, littéralité et décomposabilité des expressions idiomatiques

Le modèle configurationnel et ses versions postérieures (p.ex. C. Brassard, S. Somesfalean, A. Toussaint, 1998) ont initié un vaste débat scientifique sur les questions suivantes :

- Dans quelle mesure la signification des idiomes est-elle compositionnelle ?
- Quel rôle jouent la signification de l'expression idiomatique et celle des mots qui la composent ?
- Quel est le rôle du contexte dans le décodage des idiomes ?
- Quelles sont les degrés de prédictibilité et d'idiomaticité des expressions figées ?

Contrairement aux conceptions traditionnelles selon lesquelles les unités idiomatiques constituent des entités complètes qu'on ne peut ni décomposer ni analyser à l'intérieur, et qui sont mémorisées et stockées dans notre cerveau comme des « mots longs » (cf. p.ex. N. Chomsky, 1980 ; B. Fraser, 1970 ; J.J. Katz, 1973 ; U. Weinreich, 1966), les conceptions récentes, compositionnelles, soutiennent plus souvent que les expressions idiomatiques

peuvent être décomposables. Le degré de leur décomposabilité dépend néanmoins de la nature des idiomes et il est inversement proportionnel au degré de leur idiomaticité. Cette relation peut être illustrée comme dans la figure 3.5.

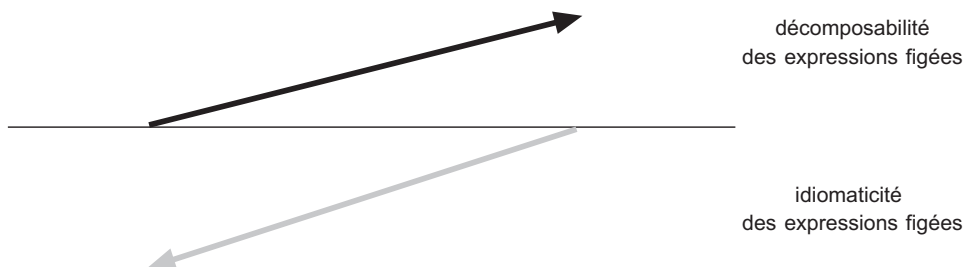


Fig. 3.5. Relation entre la décomposabilité des expressions figées et leur idiomaticité

D.A. Titone et C.M. Connine (1994a, 1994b, 1999) se proposent d'étendre et de préciser le modèle configurationnel proposé par C. Cacciari et P. Tabossi (1988). Les deux premières expériences de D.A. Titone et C.M. Connine (1994a, 1994b) sont consacrées à l'étude des effets du facteur « prédictibilité » des idiomes. Ces recherches permettent de distinguer **deux groupes d'expressions idiomaticques** :

- Les idiomes sémantiquement non-décomposables – les mots qui les composent ne contribuent pas à l'interprétation idiomaticque, p.ex. *kick the bucket*, littéralement *donner un coup de pied dans le seau*, idiomaticquement *casser sa pipe*.
- Les idiomes sémantiquement décomposables – les mots qui les composent contribuent à l'interprétation idiomaticque, p.ex. *pop the question*, littéralement *poser la question de manière inopinée*, idiomaticquement *faire sa demande en mariage*.

D.A. Titone et C.M. Connine (1994b) considèrent que cette distinction entre idiomes non-décomposables et décomposables est analogue à celle qui est établie entre **mots homonymes et polysémiques** dans le domaine de l'ambiguïté lexicale. Les idiomes non-décomposables, comme les mots homonymes, ont des significations qui sont sémantiquement distinctes alors que les idiomes décomposables, comme les mots polysémiques, possèdent des significations qui sont sémantiquement reliées par la signification littérale des mots qui les composent. Une fois admise cette similitude structurale entre mots ambigus et idiomes, D.A. Titone et C.M. Connine (1994b) se réfèrent au travail de L. Frazier et K. Rayner (1990) et étendent la similitude du plan structural au plan fonctionnel, de la signification à la compréhension.

L'analogie observable entre les mots homonymes et les idiomes non-décomposables, ainsi qu'entre les mots polysémiques et les idiomes décomposables peuvent être présentées par le schéma (fig. 3.6).

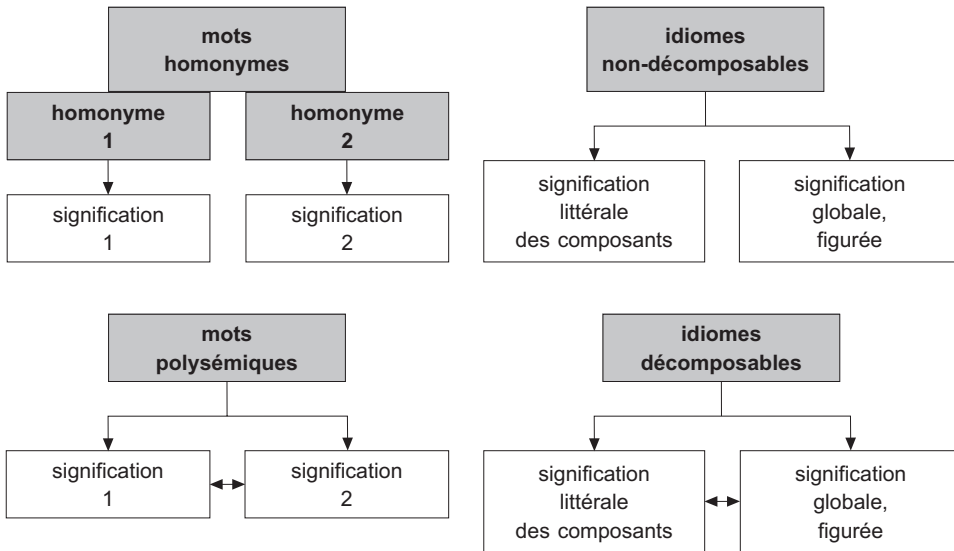


Fig. 3.6. Idioms non-décomposables et idioms décomposables en relation avec mots homonymes et mots polysémiques

Le **degré de décomposabilité** des énoncés idiomatiques a également été analysé par d'autres chercheurs comme G. Nunberg (1978), G. Nunberg, I. Sag, ou encore T. Wasow (1994). Selon eux, **une expression est décomposable** lorsque la signification littérale des mots qui la constituent contribue à sa signification idiomatique, soit parce que certains de ces mots peuvent être utilisés littéralement (p.ex. *sauver* dans *sauver sa peau*), soit parce que les référents des mots de l'expression peuvent être identifiés métaphoriquement, en raison de la polysémie que ces mots ont acquise par l'usage et la répétition ; un sens nouveau serait ainsi créé (p.ex. *vendre* dans *vendre la mèche* = *trahir*). Dans les deux cas, la signification idiomatique pourrait être distribuée sur les mots. Par contre, **une expression est non-décomposable** lorsque la signification idiomatique dépend davantage de la reconnaissance du syntagme comme unité que du produit de la combinaison des mots individuels (p.ex. *se mettre sur son trente et un*). Dans ce cas, la signification idiomatique ne serait pas distribuée sur les mots individuels composant l'énoncé.

Cette propriété peut être rapprochée de la distinction opérée par R.W. Gibbs (1987) entre **deux catégories d'expressions idiomatiques**, à savoir :

- les expressions transparentes – dont le sens figuré est l'extension métaphorique du sens littéral, p.ex. *jeter l'argent par les fenêtres* ;
- les expressions opaques – pour lesquelles il y a très peu, voire aucun rapport, entre la configuration de mots et le sens figuré, p.ex. *casser sa pipe*.

R.W. Gibbs et ses disciples (R.W. Gibbs, N.P. Nayak, 1989 ; R.W. Gibbs, N.P. Nayak, C. Cutting, 1989) proposent également la notion de **continuum de décomposabilité des idiomes**, et de là, dégagent trois catégories d'expressions idiomatiques telles que :

- Les structures idiomatiques normalement décomposables (*normally decomposable*) – il y a un rapport net entre la signification littérale de chaque mot-composant et le sens global de toute l'expression.
- Les structures idiomatiques anormalement décomposables (*abnormally decomposable*) – où les significations littérales de certains mots-composants restent en rapport métaphorique avec le sens global de toute l'expression.

Souvent, dans la littérature spécialisée, ces deux catégories sont traitées en commun (cf. p.ex. L. Iralde, A. Lainé, 2004). On les appelle **expressions transparentes**.

- Les structures idiomatiques non-décomposables (*nondecomposable*) – où il n'y a aucun rapport entre la signification des composants et la signification globale de toute l'expression. Parallèlement, ces structures sont appelées **expressions opaques**.

R.W. Gibbs et ses disciples (cf. R.W. Gibbs, N.P. Nayak, C. Cutting, 1989) ont aussi proposé l'**hypothèse de décomposabilité des idiomes** (*idiom decomposition hypothesis*). Celle-ci désigne l'influence du degré de décomposabilité des idiomes sur leur compréhension. R.W. Gibbs et ses disciples prouvent que les locuteurs natifs comprennent plus vite les expressions idiomatiques décomposables (normalement et anormalement) que les expressions non-décomposables. Ils montrent que le processus de compréhension des expressions exige toujours qu'on décompose automatiquement la signification des éléments composant une telle expression. Dans le cas des expressions idiomatiques non-décomposables une analyse de ce type n'aide pas à construire le sens global. Ainsi le locuteur est-il obligé de chercher la signification figurée dans son « dictionnaire mental » ce qui ralentit le décodage du sens exact.

Le problème de la décomposabilité et de la prédictibilité des expressions idiomatiques apparaît aussi chez M.S. McGlone, S. Glucksberg et C. Cacciari (1994). Ils prouvent en revanche que les expressions figées ne se comportent pas comme des mots simples parce que, contrairement aux mots, les tournures figées ne sont pas privées de structure lexicale interne. Or, M.S. McGlone, S. Glucksberg et C. Cacciari mettent en évidence que la signification des mots qui composent une structure figée contribue, évidemment à des degrés divers, à construire le sens global de toute l'expression.

Ces derniers temps, A. Cieślicka (2006) a mené des recherches intéressantes concernant la décomposabilité des idiomes et leur compréhension. Elle a mené ses expériences auprès des locuteurs natifs de l'anglais et auprès des étudiants de la philologie anglaise, qui sont déjà anglophones à compétence avancée, néanmoins leur compétence a été acquise comme L2. Les re-

cherches de A. Cieřlicka montrent que, lors du décodage des expressions figées, les locuteurs non-natifs préfèrent l'activation du sens littéral à la signification figurée. Les résultats de ses expériences peuvent donc être importants pour la didactique des langues étrangères.

L'état actuel des recherches sur les expressions idiomatiques permet d'analyser les problèmes de leurs prédictibilité, littéralité et décomposabilité dans une perspective beaucoup plus large qu'autrefois. Il y a une quarantaine d'années, les structures idiomatiques étaient plutôt perçues comme des entités totalement non-décomposables. Aujourd'hui, grâce aux études phraséologiques qui se développent sans cesse, on s'approche plutôt des conceptions compositionnelles. Il y a déjà plusieurs années que différents chercheurs (cf. p.ex. A. Lehrer, 1974 ; C. Fernando, 1978 ; C. Fernando, R. Flavell, 1981 ; A. Makkai, 1972 ; D.A. Cruse, 1986) affirment que l'idiomaticité des expressions figées est en fait un phénomène scalaire. Aussi postulent-ils l'idée de l'**échelle de l'idiomaticité**. Comme nous l'avons montré à l'aide de la figure 3.5, l'idiomaticité des expressions figées semble inversement proportionnelle à la décomposabilité, la prédictibilité et la littéralité de telles unités. Toutes ces variables peuvent naturellement se situer à différents degrés. Par conséquent, nous pouvons constater que la décomposabilité des idiomes, comme la majorité des phénomènes liés au figement, constitue aussi une catégorie de *continuum*.

3.4. Perception et acquisition des unités figées en langue maternelle

La compréhension des expressions figées, surtout opaques et figurées, ainsi que les mécanismes de leur acquisition et mémorisation suscitent, ces derniers temps, l'intérêt des chercheurs. Cependant, les études dans ce domaine ne sont pas encore exhaustives. Il est clair que le décodage, le traitement et l'acquisition des expressions idiomatiques en langue maternelle et en langue étrangère diffèrent, c'est la raison pour laquelle nous allons analyser ces questions séparément. Nous aborderons en premier les problèmes de la perception et de l'acquisition des phraséologismes par les locuteurs natifs, chez qui les mécanismes de compréhension et d'acquisition phraséologiques s'effectuent à un âge très précoce et s'opèrent d'une façon tout à fait naturelle.

En Europe, les premières études sur le développement du langage chez les enfants datent de la fin du XVIII^e siècle. Il s'agit des travaux de D. Tiedman, philosophe allemand, qui a décrit le développement de la parole chez son fils. La moitié du XIX^e siècle nous apporte beaucoup de journaux qui présentent le

développement du langage des enfants, p.ex. les livres journaux de J. Boudouin de Courtenay et de R. Jakobson. Mais ce n'est que bien plus tard qu'émergent les études consacrées à l'acquisition des expressions figées. Les premières expériences pilotes mais importantes dans ce domaine datent des années soixante-dix et quatre-vingt du XX^e siècle (cf. p.ex. D.N. Lodge, E.A. Leach, 1975 ; A. Buhofér, 1980 ; M.A. Nippold, 1988). En même temps, la psycholinguistique et la neurolinguistique, se développant rapidement dans la seconde moitié du XX^e siècle, donnent des sources théoriques et pratiques qui sont exploitées au niveau des études sur la compréhension et l'acquisition des tournures figées. Or, la psycholinguistique fournit des garanties fondamentales. Elle montre que (cf. G. Gréciano, 1984a) :

- notre compréhension est en fait globalisante et synthétique ;
- notre perception se révèle prédisposée à établir des connexions et à former des complexes à partir d'unités distinctes ;
- la syntaxe et la métrique opèrent tout naturellement par regroupements en groupes nominaux et verbaux, en vers et en strophes.

Les expressions figées en tant que polylexèmes et en tant qu'amalgames lexicaux répondent tout à fait à ces facultés. De plus, on confirme que notre mémorisation travaille selon des automatismes. Le stockage et la reproduction mémorielles se déroulent par blocs. Les phraséologismes, par la fixité de leurs composants, répondent entièrement à cette loi. La stimulation pragmatique déclenche leur réactualisation, l'unité complète est automatiquement libérée dans son intégralité. Troisièmement, la théorie de la connaissance révèle notre cognition prédestinée à opérer avec des formes asymétriques où règne une dissociation entre la forme et le fond. Par sa figuration, l'unité figée illustre un type d'asymétrie, car son contenu global ne correspond pas à la somme des parties.

Toutes ces tendances mentionnées plus haut devraient correspondre à la perception et l'acquisition des expressions figées, car les structures phraséologiques sont en principe polylexicales au niveau de la forme, mais au niveau du contenu tendent nettement au caractère synthétique et global.

O. Diaz affirme que les expressions figées exigent en réalité une pensée symbolique permettant de combiner une image et un concept. Cette opération mentale implique quelques mécanismes de passage qu'on peut illustrer comme dans la figure 3.7 (O. Diaz, 1981 : 101).

L'acquisition des expressions figées et avant tout, leur emploi actif au niveau de la production langagière exigent du locuteur la capacité abstraite d'employer des symboles, ainsi qu'une grande compétence pragmatique, nécessaire pour se servir d'expressions ambiguës. C'est pourquoi, dans un premier temps, il a été dit que les processus de compréhension et d'acquisition des structures figées s'effectuaient en phases ultimes du développement de langage. Mais les expériences de D.N. Lodge, E.A. Leach (1975) et de M.A. Nippold (1988) montrent que les expressions idiomatiques commen-

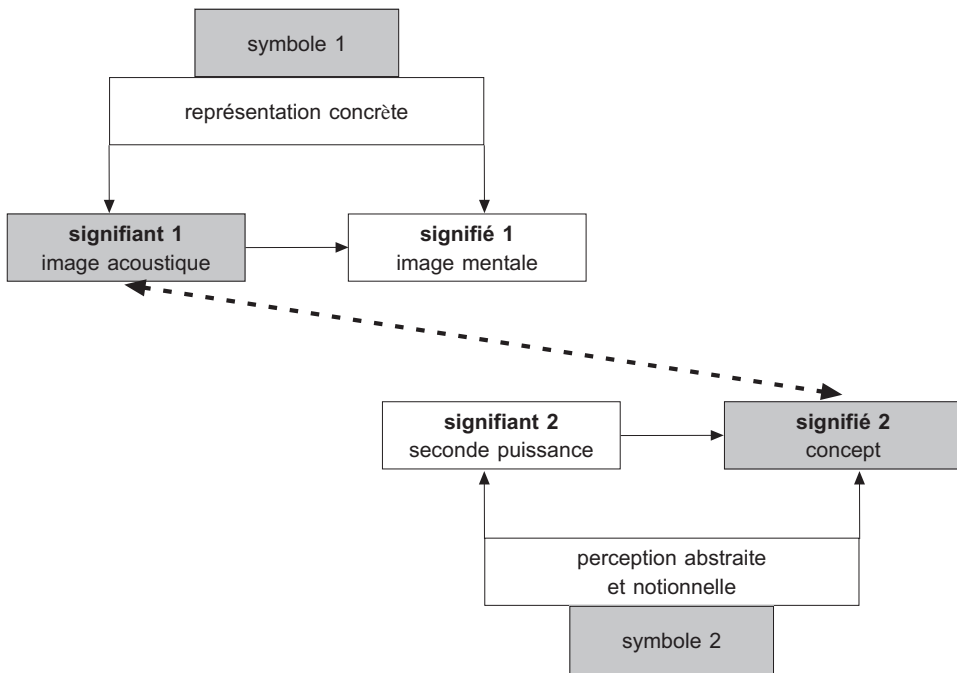


Fig. 3.7. Pensée symbolique dans l'expression figée : combinaison de l'image et du concept

cent à être comprises dès l'âge préscolaire et que cette compréhension ne cesse de s'affiner au cours de l'enfance, de l'adolescence, et même de l'âge adulte. A. B u h o f e r (1980) en arrive à des conclusions similaires. Il démontre que l'apprentissage et l'usage courant des expressions phraséologiques sont décelés très tôt dans l'évolution langagière de l'enfant (4 à 6 ans). Toujours selon A. Buhofer, la coopération pédagogique devrait bien sûr être active dans l'acquisition des unités figées. Selon le niveau (préscolaire, école maternelle, école primaire et secondaire), la didactique intervient par tous les moyens requis comme le prouve la parution du matériel pédagogique nouveau (cf. p.ex. W. M i e d e r, 1979 ; R. S c h m i t t, 1983 ; G. W o l f f, 1982). Les enseignants font appel à tous les codes para-verbaux (intonation, silence, mimique, gestes) et paralinguistiques (affectifs) pour faire comprendre et retenir ces tournures. Ils exploitent l'impact des situations énonciatives et de la constellation du contexte. Certes, l'usage insolite des expressions phraséologiques, fondé sur la remotivation au moyen de remétaphorisations intentionnelles, nécessite des opérations mentales complexes, c'est-à-dire l'aptitude à l'emploi de symboles. Seul l'adolescent, dans la dernière phase que J. P i a g e t (1961, 1962, 1968) établit pour le développement intellectuel (12 à 15 ans), peut faire appel à elles.

J. Piaget distingue **trois stades** dans l'évolution intellectuelle et langagière des gens, à savoir :

- une première période : le stade sensori-moteur ;
- une seconde période : le stade pré-opératoire et pré-conceptuel ;
- une troisième période : le stade conceptuel des opérations formelles.

Il parle en outre de quelques traits qui caractérisent l'intelligence de l'enfant et l'intelligence de l'adulte.

L'intelligence de l'enfant :

- est vécue,
- travaille sur les réalités elles-mêmes,
- est essentiellement individuelle et égocentrique,
- est perceptive et imagée,
- se réfère à des opérations concrètes,
- se caractérise par le système pré-conceptuel et pré-opératoire.

L'intelligence de l'adulte en revanche :

- est pensée,
- travaille sur les signes,
- est sociale et décentrée,
- est logique et formelle,
- est capable d'abstraction et de généralisation,
- se caractérise par le système conceptuel et les opérations formelles.

L'emploi conscient des expressions figées, corrélé avec la compréhension du sens figuré, exige du locuteur « l'intelligence de l'adulte », surtout que l'usage des phraséologismes nécessite la capacité d'opérations mentales abstraites, caractéristiques pour ce niveau.

M.C. Levorato et C. Cacciari (1995) proposent le **modèle de développement de la compétence figurée**. Ce modèle postule l'existence de **quatre phases de compréhension**, dont la succession temporelle n'est pas stricte :

1. jusqu'à 6–7 ans environ, l'enfant utilise une stratégie littérale sans se laisser choquer par une compréhension dissonante par rapport au contexte ; cette stratégie est liée à la concrétion et au réalisme de la pensée de l'enfant qui renforceraient sa tendance à établir une conception littérale et référentielle du langage ;
2. le contexte devient primordial et l'enfant est capable d'y rechercher des indices, ce qui lui permet parfois d'inférer le sens figuré ; l'enfant réalise la contradiction entre l'énoncé et la signification qu'il porte en présence d'un contexte ;
3. à partir de 10–11 ans, la convention linguistique prédomine : le contexte n'est plus essentiel pour la compréhension ;
4. les expressions idiomatiques sont bien comprises dès la phase 3, mais lors de cette dernière phase, le sens figuré est fixé, notamment pour des locu-

tions familières et conventionnelles, dans une communauté linguistique donnée ; l'enfant est capable de produire ce type d'énoncés spontanément et de façon appropriée.

La perception et le décodage du sens figuré s'avèrent variables selon les particularités des énoncés et les procédures utilisées afin d'évaluer la compréhension. Parmi les **critères susceptibles d'aider la compréhension** on peut mentionner :

- le degré de familiarité de l'expression (cf. M.A. Nippold, M. Rudzinski, 1993 ; M.A. Nippold, C.L. Taylor, 1995) ;
- son degré de transparence métaphorique (cf. M.A. Nippold, C.L. Taylor, 1995, 2002) ;
- la présence d'un contexte induisant le sens figuré : ce contexte favoriserait la compréhension jusqu'aux environs de 9 ans ; à partir de 10 ans en revanche, la convention linguistique prédominerait : les enfants pourraient alors fonder leur interprétation sur les caractéristiques linguistiques de l'énoncé et la présence de contextes variés précédant l'expression idiomatique (figuré, littéral, neutre) n'affecterait plus la performance de compréhension (cf. J.D. Douglas, B. Peel, 1979 ; B.P. Ackerman, 1982 ; J. Bernicot, 2000) ; des études récentes (cf. V. Laval, 2001, 2003) suggèrent cependant que le contexte reste une variable importante pour la compréhension même chez l'adulte ;
- le choix forcé, parmi plusieurs propositions, de celle qui correspond au sens figuré de l'expression, par opposition aux tâches d'explication orale (cf. P.M. Prinz, 1983).

Comme le montrent A. Ortony, T.J. Turner et N. Larson-Shapiro (1985), l'**apprentissage des expressions figurées** doit beaucoup à la fréquence de nos rencontres avec ce type d'énoncés. Il existe aussi une base développementale commune à l'acquisition du langage littéral et du langage figuré qui, non seulement coexisteraient dans le discours, mais constitueraient également les deux pôles d'un *continuum* incluant les différentes formes de langage (polysémie, langage indirect, etc.) (cf. M.C. Levorato, C. Cacciari, 1992, 1995). La compréhension du langage figuré réclamerait donc les mêmes stratégies, processus et connaissances que celles à l'oeuvre dans la compréhension du langage en général. Dans cette perspective, comme le disent L. Iralde et A. Lainé (2004), quand un locuteur apprend ce que signifie une expression idiomatique, il essaie de lier le sens figuré de l'expression avec les éléments strictement linguistiques de l'énoncé à la recherche d'une « intuition de transparence ». Cela implique la mise en oeuvre de stratégies de mise en relation et d'élaboration de la signification à partir des référents littéraux des mots composant l'expression (cf. p.ex. B. Keysar, B.M. Bly, 1999 ; M.A. Nippold, C.L. Taylor, 2002). Certains auteurs

(cf. R.W. Gibbs, 1987, 1991 ; M.A. Nippold, M. Rudzinski, 1993 ; M.C. Levorato, C. Cacciari, 1995) évoquent notamment que les énoncés métaphoriques opaques pourraient être appris différemment, selon une stratégie dite « globale », c'est-à-dire par « répétition ».

Leurs expériences faites, L. Iralde et A. Lainé (2004) mettent en relief de façon très nette un moment de développement langagier important aux alentours de 10–11 ans et l'importance du contexte au cours de l'adolescence. La fin de l'enfance est le lieu de l'émergence d'une orientation qualitativement différente de la compréhension des expressions idiomatiques en faveur de la construction des significations figurées : à 9 ans, en présence d'un contexte littéral, les enfants rencontrent encore de grandes difficultés à dépasser l'interprétation préalable imputée à la représentation intégrée du contexte, compte tenu de leur plus grande utilisation de celui-ci ; les enfants de 11 ans en revanche semblent se fonder davantage sur les caractéristiques linguistiques de l'énoncé. C'est vers la fin de l'enfance qu'une avancée significative des performances est observable.

C. Dean Qualls, B. Treaster, G.W. Blood et C. Scheffner Hammer (2003) montrent que des enfants âgés de 10,2 ans en moyenne sont capables de comprendre et d'interpréter les locutions idiomatiques auxquelles ils sont exposés dans leur environnement, d'identifier et de différencier les expressions familières et non familières de phrases non idiomatiques. Dans la logique de leur positionnement théorique, ils définissent cet âge comme étant celui des prémices de la lexicalisation des expressions idiomatiques.

Par contre, selon L. Iralde et A. Lainé (2004), vers 11–12 ans, l'utilisation de la connaissance de la convention linguistique comme outil de compréhension apparaît clairement. Ceci pourrait venir confirmer l'existence dans la mémoire de représentations suffisamment « stables » des significations idiomatiques d'expressions familières, bien que p.ex. M.C. Levorato et C. Cacciari (1995) considèrent que ces significations ne seraient pas encore « fixées » en mémoire au début de l'adolescence. Les résultats obtenus par L. Iralde et A. Lainé (2004) montrent également que l'acquisition des expressions opaques pourrait impliquer une autre procédure que la stratégie métasémantique analytique. Certains de leurs résultats soutiennent l'hypothèse que le degré de transparence métaphorique des expressions idiomatiques pourrait être une variable critique de leur apprentissage.

En bref, L. Iralde et A. Lainé (2004) montrent :

- une modification de l'orientation préférentielle des réponses en faveur de la signification idiomatique vers 10–11 ans qui témoigne d'une avancée dans la connaissance de la convention linguistique ;
- un rôle important du contexte à tous les âges ;
- une distribution différentielle des réponses « sens figuré approché » et « littérales » selon le degré de transparence des expressions.

En appui à plusieurs monographies réalisées à l'Université de Zürich, l'encyclopédie de la phraséologie (H. Burger, A. Buhof, A. Sialm, 1982) publie une série de résultats qui montrent que l'acquisition des phrasèmes par des enfants commence dès l'âge préscolaire par l'usage quotidien, et que l'analyse du contenu se construit sur ces emplois. Pourtant, peu de travaux ont été publiés depuis (à part R. Schmidlin, 1999) essentiellement consacrés à l'évolution de la compétence phraséologique.

Comme le remarque A. Haacki-Buhof (2004), la **recherche empirique de l'approche psycholinguistique de la phraséologie** confirme clairement ce qui vaut pour d'autres domaines linguistiques – une déduction sémiotique régulière des phrasèmes répond aux besoins de l'analyse, mais ne correspond pas aux processus de l'usage et de la compréhension.

La compréhension quotidienne réclame deux caractéristiques qui dépassent la constitution sémantique classique des phrasèmes :

- premièrement, la compréhension actualise la représentation des constituants qui ne sont pas réellement visés,
- deuxièmement, la compréhension conserve des éléments de la forme.

Si, de façon générale, la forme langagière s'oublie dès que l'on a compris, cela semble être moins le cas pour les syntagmes figés. On mémorise davantage la forme phraséologique que la forme lexicale. La forme reste présente pour un contexte syntagmatique linéaire prolongé, elle persiste tant que le processus de compréhension n'est pas achevé. Des liens associatifs s'établissent avec le syntagme et non pas avec la paraphrase monolexicale. Aujourd'hui, on favorise l'interprétation neurologique qui conçoit les syntagmes comme noeud à réseau ou qui modélise les constituants comme noeuds aux liens particulièrement faciles à activer.

Les **constats empiriques**, issus des analyses psycholinguistiques de A. Haacki-Buhof (2004) mettent en évidence certains faits contraires aux théories linguistiques :

- les syntagmes figés ne posent pas de problèmes particuliers aux enfants, ils les apprennent comme tout autre vocabulaire ; ils ne les analysent pas selon des schémas linguistiques et sémiotiques, comme syntagmes irréguliers au sens partiellement double ;
- la compréhension des phrasèmes en langue étrangère se déroule selon des stratégies diverses, qui font volontiers appel à la langue maternelle ;
- pour les enfants et les adultes, la compréhension des phrasèmes ne se situe qu'exceptionnellement dans un contexte d'irritation, de jeux ou d'autoréférentialité, alors qu'on peut s'attendre à l'apparition d'éléments littéraires.

Par ailleurs, certaines différences linguistiques ne sont psychologiquement parlant significatives, comme p.ex. la distinction entre syntagmes libres vs figés, les deux étant intériorisés de la même façon, alors que les linguistes pensent à la reproduction pour les syntagmes figés et à la production pour les syn-

tagmes libres. Les analyses des deux dernières décennies confirment que de nombreuses procédures de production sont impliquées dans l'emploi des phrasèmes.

A. H a e c k i - B u h o f e r (2004) remarque que la lexicographie ne saisit les phrasèmes que partiellement. Les phrasèmes acquis sont des unités cognitives et leur connexité est essentielle. Les possibilités particulières de l'usage des phrasèmes reposent sur des mécanismes cognitifs de leur processing, mieux connus que la manière de leur représentation cognitive. Ces mécanismes rendent une compréhension des phrasèmes possible même sans leur acquisition. C'est très important parce que des analyses d'occurrence et de familiarité montrent que les adultes ne connaissent pas de nombreux syntagmes figés fréquemment relevés dans des textes. Par ailleurs, ces mécanismes permettent aussi l'apprentissage des phrasèmes qui serait autrement impensable dans une acquisition non contrôlée. Comme le disent H. B u r g e r, A. B u h o f e r et A. S i a l m (1982 : 192 et 219), tout figement et toute unité doit pouvoir se développer à travers l'apprentissage et l'expérience. Ce n'est pas donné dès le premier contact.

4. Figement en didactique des langues étrangères

La perception, la compréhension et l'acquisition des expressions figées en langue maternelle semblent naturelles et inconscientes, mais leurs décodage et apprentissage en langue étrangère sont souvent très embarrassants, même pour les locuteurs à compétence avancée. G. Gross (1996 : 11) affirme que les expressions figées restent souvent très compliquées pour les apprenants d'une langue étrangère parce que souvent ils ne comprennent pas de telles structures bien qu'ils connaissent très bien la signification de tous leurs éléments lexicaux. O. Diaz (1981 : 94) soutient par contre que l'énoncé idiomatique est souvent un message énigmatique pour l'interlocuteur étranger.

E. Roulet (1981) ajoute que l'acquisition d'une expression idiomatique ne peut être utile à l'apprenant que dans la mesure où il est aussi à même de reconnaître les variables situationnelles, le registre et le niveau de la langue dans lesquels elle peut apparaître. E. Hallsteinsdóttir (1999 : 83) remarque en revanche que chaque personne qui apprend une langue étrangère devrait en même temps développer des compétences phraséologiques. Celles-ci englobent différentes stratégies de décodage et de compréhension des séquences figées. Toutes ces constatations montrent clairement que l'acquisition et l'emploi des structures figées en langue étrangère sont loin d'être aisées.

Les constructions figées de toutes sortes (expressions idiomatiques, collocations, parémies, etc.) constituent l'une des pierres d'achoppement traditionnelles dans l'acquisition des langues étrangères. Les unités figées englobent différents types de structures polylexicales (cf. chapitre 1 et 2) qui sont figées à différents degrés et qui se caractérisent par différents degrés d'opacité sémantique. Par conséquent, à cette catégorie appartiennent des constructions qui se révèlent assez faciles pour les non-natifs et celles qui sont pour eux très embarrassantes parce que leur rapport image-sens est peu explicite aux yeux des non-natifs. L'énoncé idiomatique peut souvent s'apparenter à un message tout à fait énig-

matique pour l'interlocuteur étranger parce qu'il arrive qu'il n'en saisisse pas le sens, bien qu'il connaisse et qu'il comprenne la signification de tous les éléments lexicaux qui participent à la formation de cette expression. Par exemple *cordon-bleu*, *tenir tête*, *à bon chat, bon rat...* Il est hors de doute que la connaissance des structures figées et idiomatiques est absolument indispensable pour que l'étudiant puisse accéder à une compétence communicative respectable tant orale qu'écrite, d'autant plus que la fréquence des unités phraséologiques est assez significative dans chaque système linguistique (cf. chapitre 1). L'importance des structures figées dans le processus d'acquisition de chaque langue naturelle donne le droit de parler des compétences phraséologiques qu'il faut développer aussi bien au niveau réceptif que productif (cf. chapitre 5).

4.1. Buts et objectifs de la phraséodidactique

La **phraséodidactique**, ou **didactique de la phraséologie**, représente un domaine d'étude peu voire mal exploité jusqu'à présent. Le terme en soi est inconnu de la plupart des didacticiens et des praticiens de l'enseignement des langues, encore plus sa signification et son champ d'application. C'est un domaine qui se construit encore et qui unit beaucoup d'aspects de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. La phraséodidactique concerne l'enseignement – l'apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères. Comme le dit I. G o n z á l e z R e y (2010), cette discipline se définit non seulement par son objet d'étude mais aussi par la fonction qu'elle réclame au sein de la didactique des langues étrangères puisque la présence de la phraséologie y est quasiment inexistante. D'ailleurs, la phraséodidactique se rattache évidemment à la phraséologie, discipline scientifique qui possède déjà une longue histoire et une vaste tradition (cf. 1.2).

Le terme de *phraséodidactique*, lui-même, est d'origine germanique (*Phraséodidaktik*) et s'est principalement consolidé grâce aux travaux de H.H. L ü g e r (1997), de H.H. L ü g e r et M. L o r e n z B o u r j o t (2001) et de S. E t t i n g e r (1998).

En tant que domaine scientifique, la phraséodidactique est une discipline très jeune et très peu connue. Elle est née avant tout sous l'impulsion des travaux de P. K ü h n (1985, 1987, 1992) qui lui a donné son nom, et d'autres linguistes allemands tels que p.ex. S. E t t i n g e r (1998), R. H e s s k y (1992), H.H. L ü g e r (1997) dont les contributions ont servi à la consolider au fil du temps.

Avant de se constituer comme discipline à part entière, la phraséodidactique était une tendance qui se manifestait de façon dispersée parmi les linguistes et les didacticiens attentifs aux besoins des apprenants. Le premier à le faire a été Ch. Bally, père de la phraséologie (Ch. Bally, 1909 : 73). Il signale que c'est avec l'appoint d'une langue étrangère que l'on prend conscience de la présence d'éléments préfabriqués dans la première langue.

L'étude des séries, et en général de tous les groupements phraséologiques, est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement (Ch. Bally, 1909 : 73).

Après lui, d'autres voix s'élevèrent pour signaler le même problème, mais ces voix, éloignées dans l'espace et le temps, s'entendaient peu et mal. À titre d'exemple, citons les opinions de A. Rey (1973), de G. Jorge (1992) et de I. Mel'čuk (1993).

Dès que la maîtrise lexicale d'une langue est acquise, la connaissance des syntagmes les plus fréquents, et notamment de ceux qui appartiennent au code, devient indispensable et constitue un objet important de l'apprentissage. Indépendamment de toute théorie, la nécessité pratique conduit à prendre ces unités en considération (A. Rey, 1973).

Introduire l'idiomaticité de la langue dans le processus d'apprentissage d'une langue, c'est offrir aux apprenants une richesse supplémentaire, un lien entre la langue et l'expérience humaine. Cette richesse donne vie à la langue et on pourrait parler d'une humanisation de la langue et de l'enseignement (G. Jorge, 1992).

Un natif parle en phrasèmes. Si ce postulat crucial est accepté, et nous l'acceptons, il apparaît alors clairement que l'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge ou du niveau d'éducation de l'apprenant (I. Mel'čuk, 1993).

Toutefois, comme le remarque I. González Rey (2010 : 3-4), la portée de cette ligne didactique est encore assez restreinte du fait de la divergence d'opinions entre didacticiens « phraséophiles » pour qui l'acquisition de la phraséologie de la langue enseignée comme étrangère est indispensable pour en posséder une bonne maîtrise, et didacticiens « phraséophobes » qui estiment qu'il s'agit d'une partie tout à fait superflue (cf. S. Ettinger, 2008). Les

arguments qui pourraient aider à soutenir cette dernière position pourraient être les suivants :

- tout un discours peut être correctement construit sans avoir à employer une seule expression figée ;
- les expressions figées sont considérées généralement comme appartenant au domaine des locuteurs natifs et un apprenant n'a pas à devenir un bilingue pour être performant en langue étrangère ;
- les expressions figées sont mouvantes et l'investissement dans leur apprentissage demande des efforts qui ne sont pas toujours payants.

Cependant, les arguments en faveur de la didactique de la phraséologie d'une langue donnée dépassent les inconvénients :

- ne pas maîtriser les expressions figées d'une langue trahit manifestement notre condition d'apprenant ; les malentendus dérivés de la méconnaissance de ces éléments ont même l'objet de matière littéraire ;
- aussi restreint que soit l'objectif d'un apprenant étranger, celui-ci a pour but de s'exprimer de façon idiomatique dans la langue des locuteurs natifs, surtout au bout d'un bon nombre d'années d'apprentissage ;
- la linguistique de corpus a révélé l'immense quantité d'expressions figées qui composent une langue, elles sont donc incontournables dans la didactique des langues vivantes et leur nombre impose de savoir gérer leur enseignement ;
- l'enseignement des expressions figées permet une approche culturelle de la langue à apprendre, car une expression telle que *Paris vaut bien une messe*, par exemple demande une explication.

La phraséodidactique, ou la didactique des expressions figées, ne possède de grandes traditions ni dans la didactique des langues maternelles ni dans celle des langues étrangères. La présence de la phraséologie dans la didactique de la langue maternelle est quasiment inexistante dans tous les pays, sauf dans les pays en avance en matière de recherche phraséologique. C'est p.ex. le cas de la Russie où l'on enseigne la phraséologie en tant que discipline spéciale, surtout à l'université, depuis les années soixante-dix du XX^e siècle (cf. M. K ó t o v a, 1998 : 251). En 1985, la France l'introduit également au niveau supérieur (Université de Rennes 2), dans une approche théorique, comme c'est le cas aussi pour l'Espagne où de nombreuses universités l'introduisent dans des cours de doctorat. Il existe donc un vide à remplir en phraséodidactique dès les niveaux les plus précoces dans l'apprentissage des langues, aussi bien maternelles qu'étrangères.

L'objectif fondamental de la phraséodidactique est la didactique de la phraséologie dans un sens large, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage de tout élément considéré comme unité phraséologique, à savoir les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. L'acquisition de ces expressions figées doit autant se faire en langue maternelle qu'en langue étrangère dans une approche actionnelle comprenant tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

La phraséodidactique étudie les mécanismes d'acquisition des expressions figées de toutes sortes en langue maternelle pour se concentrer ensuite sur leur enseignement-apprentissage en langue étrangère. Par conséquent, la didactique de la phraséologie se focalise sur tout ce qui est lié à l'enseignement-apprentissage efficace du figement en tant que phénomène linguistique, social, culturel et pragmatique au niveau des langues étrangères.

Les objectifs et les champs d'application de la phraséodidactique peuvent être présentés à l'aide du schéma (fig. 4.1).

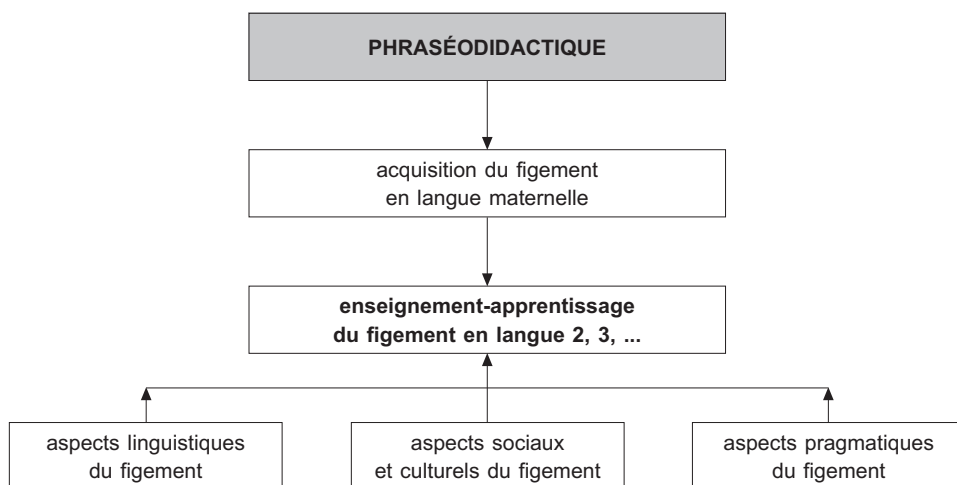


Fig. 4.1. Objectifs et champs d'application de la phraséodidactique

Comme le dit I. G o n z á l e z R e y (2007), les expressions figées constituent un niveau à mi-chemin entre le lexique et la grammaire. De ce fait, elles n'appartiennent à proprement parler, ni à l'un ni à l'autre, mais sont au contraire le produit d'une fusion d'éléments constitutifs, de nature lexicale, syntaxique et sémantique, qui demandent une attention particulière.

Lors du processus d'enseignement, il convient d'introduire les composantes socioculturelles et pragmatiques des expressions, avant même d'aborder la composante linguistique, car leur valeur sociale et culturelle prévaut sur leur valeur d'unités lexicalisées. Cela est particulièrement évident si l'on compare quelques expressions dans plusieurs langues. Dans une dimension sociolinguistique, l'enseignement des formules routinières et des expressions de base doit être précédé d'une explication pertinente des différentes situations où elles s'intègrent au quotidien dans la vie familiale, sociale et professionnelle des gens du pays. En ce qui concerne les expressions imagées et les parémies employées à l'écrit, il convient de préparer le terrain par un apport de données (culturelles, biographiques, historiques, etc.) permettant d'en éclairer le sens ou d'en justifier l'emploi. Enfin, pour les collocations, une préparation sur la thé-

matique générale permet de capter une bonne disposition chez l'élève pour les acquérir.

Selon une dimension pragmatique, l'objectif à atteindre dans l'enseignement des langues vivantes est la mise en place d'une compétence active. Cette compétence en expressions figées exige un long processus d'apprentissage pour atteindre ce degré de maîtrise. L'emploi naturel et spontané de ces expressions qui est demandé à la fin de l'étape de formation ne peut s'acquérir sans un démarrage précoce en langue.

À la fin, en ce qui concerne le traitement linguistique des unités figées, il devrait être considéré sous deux aspects :

- l'un par rapport au système général de la langue à laquelle elles appartiennent,
- l'autre en tant que domaine propre.

Le premier aspect requiert une approche transcendente, permettant d'aborder des structures figées comme des constructions linguistiques normales et régulières, le second – une approche immanente donnant accès aux éléments particuliers qui les distinguent du reste des structures de la langue.

Selon H.H. L ü g e r (1997 : 89), il est possible de distinguer quelques **niveaux où la phraséodidactique devrait intervenir**. On peut les présenter sous une forme d'un schéma (fig. 4.2).

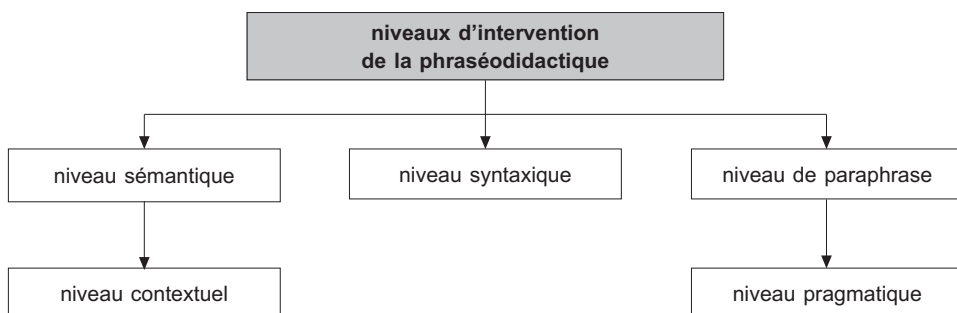


Fig. 4.2. Niveaux d'intervention de la phraséodidactique

1. Les compétences au niveau contextuel impliquent que les apprenants devraient reconnaître des expressions figées en contexte.
2. Le niveau sémantique est particulièrement important pour que l'élève puisse se débrouiller avec des modifications phraséologiques.
3. Au niveau syntaxique, les apprenants doivent être conscients de restrictions imposées s'ils veulent introduire des phraséologismes dans le discours.
4. Les compétences au niveau de la paraphrase assurent l'emploi des structures figées en connaissant leur sens global et non-compositionnel.
5. Le niveau pragmatique, par contre, permet d'employer des phraséologismes en étant conscient de leur dimension communicative. Possédant cette com-

pétence, l'apprenant pourrait se servir d'une expression figée conformément à la situation donnée.

En reprenant la topologie de H. Boyer (1991), la compétence de communication comprend **cinq micro-compétences** qui sont :

- une micro-compétence sémiotique : savoir et savoir-faire concernant la langue (phonèmes, aspects morphosyntaxiques...) et la gestualité ;
- une micro-compétence référentielle : savoir et savoir-faire et les représentations de l'univers : territoire, démographie, géographie... ;
- une micro-compétence discursive et textuelle : savoir et savoir-faire relatifs au discours et texte (argumentation, description...) ;
- une micro-compétence sociopragmatique : savoir et savoir-faire et les représentations pragmatiques conformément aux normes et légitimités (comment répondre au téléphone...) ;
- une micro-compétence ethnosocioculturelle : maîtrise des connaissances et des représentations collectives en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses...).

La maîtrise des savoirs et savoir-faire pour les expressions idiomatiques induit une bonne connaissance des cinq micro-compétences, surtout des deux dernières, sociopragmatique et ethnosocioculturelle, plus difficiles à cerner pour un étudiant étranger.

La phraséodidactique n'en demeure pas moins un terrain peu exploité à l'heure actuelle. L'enseignement de la phraséologie reste en grande partie un domaine inexploré, comme le prétendent p.ex. K. Daniels (1983 : 162) ou C. Schouten-Van Parreren (1985 : 238). En outre, B. Wotjak (1996 : 4) affirme que la phraséodidactique est un domaine « négligé » de la didactique des langues étrangères. Il y a peu de travaux qui traiteraient de ces problèmes. Par ailleurs, ces travaux ne dépassent en général pas la forme d'un article. Ces derniers temps, la phraséodidactique attire l'attention de germanistes tels que E. Anisimova (2002), G. Einecke (1991), M. Esa (1999), S. Ettinger (1998), R. Hessky (1997), P. Kühn (1992, 1994), H.H. Lüger (1997), H.H. Lüger et M. Lorenz Bourjot (2001), P. Stolze (1995, 1998). En ce qui concerne la phraséodidactique francophone, elle a été initiée par R. Galisson (1983, 1984a, 1984b). Puis, en France, les problèmes de la didactique phraséologique sont abordés p.ex. par O. Diaz (1981, 1983, 1986). Ces derniers temps, au niveau francophone, il faut mentionner entre autres L. Collès (1992), S. Ettinger (1992), J.-P. Colson (1992, 1995), L. Wéry (2000), I. González Rey (2004, 2005, 2007, 2010), I. González Rey et V. Fernández González (2006). Pourtant, comme le remarque M. Pecman (2005 : 1), en Europe occidentale et en France tout particulièrement, la phraséologie, et parallèlement la phraséodidactique, constituent encore des domaines de recherche relativement méconnus. L'évolution de la phraséologie, directement

liée au développement de la linguistique de corpus et du traitement automatique du langage, va toutefois grandissant depuis les années quatre-vingt-dix du XX^e siècle. En Pologne, les traditions phraséologiques étant assez vastes, la phraséodidactique reste aussi un terrain à exploiter. En ce qui concerne cette matière, nous pouvons citer p.ex. les travaux de J. Wojtowiczowa (1980), W. Chlebda (1989), M. Laskowski (2003a, 2007, 2009), L. Zaręba (2004a), J. Jereczek-Lipińska (2005), A. Cieślicka (2006), J. Florczak (2011), M. Sułkowska (2005, 2007a, 2007b, 2009b, 2009c, 2009d, 2010, 2011a, 2011b).

4.2. Didactique du figement en histoire – revue

4.2.1. Phraséologie et linguistique appliquée

La didactique de la phraséologie doit reposer sur des assises théoriques, qui ne peuvent être fournies que par la linguistique appliquée. La linguistique appliquée à l'acquisition de langues étrangères propose d'autres caractéristiques comme critères permettant l'identification des expressions figées (cf. L. Vangheuten, 2006), tels que les degrés :

- d'opacité sémantique,
- d'institutionnalisation,
- de fixation,
- de fossilisation ou de pétrification,
- de complexité / compacité morphosyntaxique,
- d'exclusivité quant aux combinaisons possibles,
- et d'imprévisibilité.

Les études récentes en linguistique appliquée à l'acquisition de langues étrangères (cf. p.ex. I.S.P. Nation, 2001 ; A. Wray, 2002 ; N. Schmitt et autres, éd., 2004) en viennent toutes à la même conclusion : afin de pouvoir identifier les unités figées dans un corpus, il faudrait développer une méthode éclectique qui combine plusieurs analyses sans qu'elles soient nécessairement les mêmes dans tous les cas. Le rôle du critère de la fréquence doit être également remis en question.

Il est utile de mettre en lumière les interactions possibles entre la phraséologie et les développements récents de la linguistique appliquée.

4.2.1.1. Le courant générativiste – construction créative du langage

Comme le rappelle J.-P. Colson (1992), l'une des interprétations courantes de la doctrine chomskienne en linguistique appliquée (cf. H. Dulay et M. Burt, 1974, 1975, 1977 ; S.D. Krashen, 1977, 1981, 1982, 1985 ; H. Dulay, M. Burt, S.D. Krashen, 1982) met l'accent sur la créativité dans les processus d'acquisition du langage. Sur base des données fragmentaires qui proviennent de l'environnement (l'*input* ou *offre langagière*), l'enfant acquiert sa langue maternelle et l'adulte une langue seconde ou étrangère selon le principe de la *construction créative*. Une telle approche se situe apparemment aux antipodes de la démarche phraséologique. Le domaine de prédilection de la phraséologie est en effet l'ensemble des constructions toutes faites, « préfabriquées » du langage, qui échappent précisément à toute logique et à toute créativité. Par conséquent, sous l'influence du courant générativiste, de nombreuses recherches se sont concentrées sur les mécanismes universels d'apprentissage et non sur les idiomes. Les unités phraséologiques ayant de nombreux points communs avec les unités lexicales, c'est plutôt dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire que se situe un parallèle possible entre la construction créative et la phraséologie.

4.2.1.2. Le courant générativiste – grammaire universelle

Une branche plus radicale du mouvement générativiste, centrée autour du concept de grammaire universelle de N. Chomsky (cf. L. White, 1987a, 1987b, 1989), étudie surtout le rôle des principes universels et innés dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde. Comme le dit J.-P. Colson (1992), tous les phénomènes liés à la performance sont exclus, mais également tous les aspects du langage qui ne découlent pas directement de la grammaire universelle, notamment toutes les constructions propres à chaque langue. C'est bien sûr parmi celles-ci que se situent les unités phraséologiques. Le développement énorme de ce secteur de recherche au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix du XX^e siècle a encore accentué le fossé qui séparait déjà la linguistique appliquée et la phraséologie.

4.2.1.3. L'approche communicative

En dépit des nombreuses critiques dont elle a fait l'objet, l'approche communicative constitue une des orientations majeures de la linguistique appliquée ces derniers temps (cf. J.-P. Colson, 1989). Mais dans ce courant, l'aspect phraséologique a également été largement ignoré. Du point de vue de la didactique des langues, l'accent est plutôt mis sur la conversation. Ceci se produit souvent au détriment de la grammaire et de toutes les tournures et expressions propres à la langue cible. J.-P. Colson (1992) met quant à lui en évidence une passerelle intéressante entre la phraséologie et l'approche communicative. Elle concerne les « fonctions communicatives » du langage et les « situations de communication ». Il est clair que des formules bien précises y sont associées, et les phraséologues les qualifient souvent comme des formules routinières ou stéréotypes. Ce point a été étudié p.ex. par F. Coulmas (1981a, 1981b). La classification des stéréotypes du langage dans une perspective communicative et l'interdépendance subtile entre une fonction du langage et les expressions qui lui sont associées représentent des pistes de recherche intéressantes, mais cette rencontre de deux courants linguistiques n'a pas mené à une application méthodologique plus cohérente.

4.2.1.4. L'approche réceptive

Comme le remarque J.-P. Colson (1992), ce mouvement s'oppose à l'approche communicative en privilégiant, dans l'apprentissage des langues étrangères, les aptitudes réceptives (cf. J.O. Gary, N. Gary, 1981, 1982 ; C. Gattegno, 1972 ; G. Lozanov, 1979). Parmi celles-ci, la compréhension à l'audition est particulièrement encouragée. Elle doit permettre à l'apprenant de combler progressivement ses lacunes grammaticales et surtout lexicales. L'interaction entre l'acquisition du vocabulaire et les aptitudes réceptives a fait l'objet de plusieurs études (cf. p.ex. L. Beheydt, 1984 ; P. Kelly, 1985 ; P. Ostyn, P. Godin, 1985 ; C. Schouten-Van Parreren, 1985). Les phraséologismes, par contre, n'y sont guère abordés. Les mécanismes d'apprentissage et de rétention à long terme du vocabulaire sont déjà suffisamment complexes, et ont reçu jusqu'à présent la priorité. Nombre de ces méthodes envisagent d'autre part les tout premiers pas de l'apprentissage d'une langue seconde, un stade où le recours aux phraséologismes (tels que les expressions idiomatiques) est limité.

4.2.1.5. Applications didactiques de la phraséologie

Selon J.-P. Colson (1992), les applications didactiques issues directement de la recherche en phraséologie sont plutôt rares (cf. W.F. Twaddell, 1973 ; F.-R. Weller, 1979 ; M. Sugano, 1981). Tous ces auteurs soulignent l'importance du contexte dans l'enseignement des unités phraséologiques, ce qui est encore mis en exergue aujourd'hui. F.-R. Weller (1979) et M. Sugano (1981) utilisent par ailleurs la méthode contrastive pour attirer l'attention des apprenants sur les similitudes et les différences entre la langue maternelle et la langue cible.

4.2.2. Expressions figées selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Aujourd'hui, les expressions figées sont recommandées dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). En ce qui concerne les expressions de base, l'utilisateur doit savoir employer les plus fréquentes au quotidien dès le niveau A1 pour parler de lui-même et pour décrire les autres. Les formules mémorisées dans la langue parlée sont indiquées à partir du niveau A2. Ces formules et expressions de base doivent s'employer correctement à partir du niveau B1. Les expressions idiomatiques sont recommandées à partir du niveau C. Parmi ces expressions figurent aussi bien les interjections que les expressions imagées, les expressions familières et les régionalismes. Leur maîtrise doit être complète au niveau C2. Les proverbes font partie de la compétence sociolinguistique, car ils contiennent des éléments culturels. Ils sont donc à placer au même rang que les expressions idiomatiques, donc aux niveaux C1 et C2. En ce qui concerne les collocations, il convient de les situer également au niveau C, au même rang que les expressions figées antérieures. Selon le CECR les expressions figées font partie d'un processus d'acquisition à long terme. C'est pourquoi il est vivement conseillé de s'y mettre dès le début de l'apprentissage et de façon progressive.

Le CECR distingue deux sortes de compétences, les compétences partielles et les compétences globales (cf. I. González Rey, 2007). Les compétences partielles concernent la maîtrise d'opérations fonctionnelles liées à des domaines de spécialité. Dans ce cas, la production d'énoncés figés issus d'un champ d'action restreint résulte du comportement semi-automatique de l'utilisateur dans des situations limitées en nombre. Dans le processus d'acquisition de la compétence partielle, l'objectif à atteindre consiste dans la

réalisation de tâches concrètes bien délimitées, en suivant les démarches ci-dessous :

1. déterminer le type de domaine : public, professionnel, éducatif ou personnel ;
2. fixer l'objet principal par rapport au type de domaine : développer des habilités sociales, améliorer la réalisation d'un travail, apporter un soutien aux études, rendre la vie à l'étranger plus facile ;
3. situer le cours, la matière ou le module dans le cadre précis d'une offre-demande de services linguistiques, nommés *cours spécialisés, cours sur objectifs spécifiques, préparation pour un séjour de résidence à l'étranger, compréhension de la langue des travailleurs immigrés*, etc. ;
4. aligner les activités sur les compétences visées et leurs composants : par exemple, des activités de langue pour l'interaction orale, ou de lexique dans les composants linguistiques et sociolinguistiques ;
5. choisir une approche pédagogique centrée sur le développement de stratégies permettant la réalisation de tâches pourvues de la dimension linguistique correspondante ;
6. identifier les expressions linguistiques figées liées aux tâches en question ;
7. fixer un objectif communicatif précis pour les employer ;
8. reformuler les résultats en modifiant les compétences visées : orales, écrites, d'interaction ou de médiation.

En ce qui concerne l'acquisition des expressions figées dans une compétence globale, le CECR définit les démarches suivantes dans le paragraphe de la compétence lexicale :

1. leur repérage dans des textes authentiques, oraux et écrits ;
2. le maniement de dictionnaires phraséographiques et de recueils ;
3. le recours à des informateurs ;
4. leur utilisation dans des contextes adéquats ;
5. leur visualisation en images ;
6. la mémorisation de listes d'expressions, accompagnées de leur équivalents dans d'autres langues ;
7. l'exploration de champs sémantiques et la construction de cartes conceptuelles ;
8. la compréhension des structures et la mise en pratique (locutions idiomatiques, verbes à préposition fixe, etc.) ;
9. la comparaison interlinguistique des expressions figées.

Bien que le CECR range les expressions figées parmi les éléments lexicaux de la communication linguistique, il admet la possibilité de les incorporer dans la compétence grammaticale lorsqu'il s'agit, par exemple, d'un schéma phraséologique pour l'insertion lexicale (*par exemple... pouvez-vous me donner... ?*). Dans ce cas, même si elles sont considérées comme « matériel complexe », elles peuvent être introduites très tôt dans l'apprentissage de la langue à condition qu'elles soient mémorisées par coeur.

Le CECR laisse aux utilisateurs, enseignants, examinateurs et concepteurs de méthodes, la liberté de décider les moyens de parvenir à l'incorporation de l'enseignement des expressions figées dans l'apprentissage des langues vivantes. Leur classification comme éléments lexicaux, et non grammaticaux, les rend insignifiants par rapport au reste des composantes de la langue. En tant qu'unités lexicales, elles sont censées être apprises par cœur dans le CECR, sans droit à une attention particulière d'un point de vue phonétique ni grammatical. Or, tout l'intérêt se trouve dans les traits définitoires de ces segments, à savoir des traits articulatoires propres et des structures formelles et sémantiques riches en nuances. Ceci exige un traitement à part, pourvu d'une méthodologie mettant en place des compétences passive, active et sélective de ces unités.

4.3. Problématique de la maîtrise des expressions figées

Maîtriser une langue, c'est maîtriser une culture et cela se passe nécessairement par la maîtrise des expressions figées. Pourtant, il est hors de doute que les expressions figées sont source de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L. Wéry (2000) parle de trois hypothèses qui pourraient expliquer la difficulté que présentent l'utilisation et la maîtrise des unités figées.

La **première difficulté** provient, selon lui, des compétences de communication qu'exige l'emploi des tours idiomatiques. La maîtrise des savoirs et savoir-faire pour les expressions idiomatiques induit une bonne connaissance des cinq micro-compétences sélectionnées par H. Boyer (1991) (cf. 4.1), surtout des deux dernières, sociopragmatique et ethnosocioculturelle, plus difficiles à cerner pour un étudiant en FLE. La maîtrise de ces deux dernières micro-compétences supposent donc non seulement une très grande connaissance de la langue mais aussi de fréquents séjours en territoire étranger ou la possession d'un matériel médiatique de qualité (télévision par satellite, Internet à haut débit, ...).

La **deuxième difficulté** mentionnée par L. Wéry (2000) est le manque de motivation de la majorité des apprenants face à ce domaine. Mais il faut noter que ces derniers temps, ce sont souvent les messages publicitaires qui motivent les apprenants à demander une explication.

La **troisième hypothèse** de L. Wéry (2000) qui peut justifier la difficulté d'approcher didactiquement les expressions idiomatiques est le manque d'outils « productifs » en matière d'expressions imagées et de termes polysémiques de la vie courante. En effet, pour travailler ces expressions idiomatiques les apprenants ont avant tout à leur disposition des ouvrages consultatifs, de type « diction-

naire ». Les expressions y sont rangées selon un ordre précis et ne serviront d'habitude qu'à la compréhension. Le plus souvent en s'appuyant sur ce type de support, les apprenants ne passent pas à la production. Les matériaux qui servent à développer la compétence productive en phraséologie sont en minorité.

Selon L. Zareba (2004b), les locutions idiomaticques présentent à l'apprenant des difficultés tout à fait particulières dues à plusieurs facteurs :

- longueur de la forme,
- irrégularités structurales et lexicales,
- manque de motivation extralinguistique,
- nécessité de rétention globale de signifiants vides de sens.

De plus, la maîtrise des locutions idiomaticques concerne deux aspects du processus de communication : la compréhension, c'est-à-dire le décodage de l'unité phraséologique et la production, c'est-à-dire le codage, tous les deux autrement importants et présentant des problèmes didactiques différents.

Si l'on évoque la maîtrise des expressions figées, il faut aussi soulever le problème des **erreurs phraséologiques**. Une grande partie des erreurs commises par les élèves qui apprennent la phraséologie étrangère résulte d'un côté de la compétence linguistique de l'apprenant, et de l'autre des traits inhérents des expressions figées. Par **erreur** nous comprenons ici la violation des règles ainsi que l'écartement de la norme qui ne sont pas causés par une intention stylistique (cf. K. Polański, red., 1993 ; M. Laskowski, 2003b).

Il est possible de distinguer **trois types d'erreurs phraséologiques** (M. Laskowski, 2009) que nous pouvons schématiser comme dans la figure 4.3.

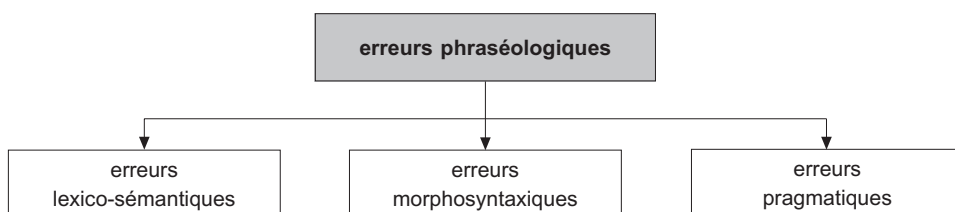


Fig. 4.3. Types d'erreurs phraséologiques

1. Les **erreurs lexico-sémantiques** sont causées par l'emploi d'une expression figée inadéquate au contexte donné ou par la modification de sa signification.
2. Les **erreurs morphosyntaxiques** concernent des « abus » au niveau morphologique ou syntaxique.
3. Les **erreurs pragmatiques**, par contre, résultent de l'emploi d'un phraséologisme dans une situation inadéquate.

Les erreurs phraséologiques possèdent **différentes origines**. Selon A. Markowski (2002), elles sont fréquemment causées par la modification

de la forme d'un phraséologisme faite par les apprenants. De plus, les erreurs phraséologiques sont également liées au mécanisme d'emprunter des phraséologismes à d'autres langues et à des calques faites par les élèves, ou bien au phénomène qu'on appelle *faux amis* (cf. H.H. Lüger, 1997 : 85). Les erreurs phraséologiques résultent aussi parfois de l'idiomaticité des expressions figées. Celle-ci fait que l'apprenant, ayant mal compris le sens idiomatique d'une expression, l'emploie d'une façon erronée. Nous pouvons schématiser toutes les raisons des erreurs phraséologiques comme dans la figure 4.4.

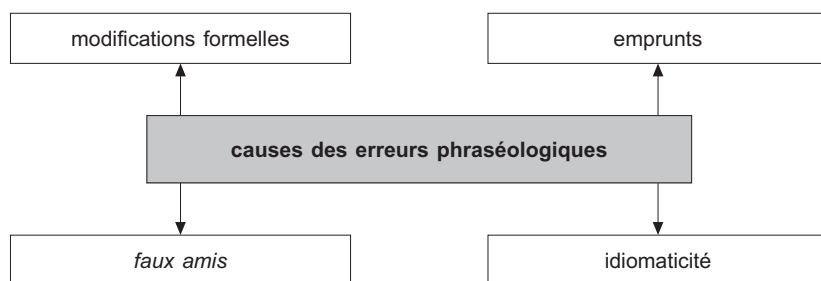


Fig. 4.4. Causes des erreurs phraséologiques

4.4. Études contrastives en phraséologie et leur rôle pour la phraséodidactique

La linguistique contrastive constitue un domaine scientifique dont le rôle significatif pour la didactique des langues étrangères est incontestable. *Grosso modo*, la linguistique comparative se concentre sur les différences et les ressemblances entre les langues naturelles, ce qui est en fait très important pour leur enseignement-apprentissage.

La **phraséologie contrastive** (**comparative** ou **multilingue**) se focalise par conséquent sur la confrontation des expressions figées dans différentes langues naturelles.

S'étant développée avant tout dès la seconde moitié du XX^e siècle, elle est aujourd'hui très actuelle, vu qu'elle répond naturellement aux intérêts et aux besoins ressentis au moment de la traduction et lors de l'apprentissage des langues.

Les objectifs de la phraséologie comparative sont multiples.

1. Généralement, elle contribue aux larges programmes de la description lexicographique des langues, ce qui se manifeste au niveau pratique par la rédaction des dictionnaires multilingues de divers types.

2. Les études confrontatives aident également à comprendre la nature et les origines des langues, étant donné qu'elles permettent de découvrir des sources culturelles et historiques communes.
3. Les analyses de ce genre donnent également la possibilité de connaître ce qui est commun et ce qui est variable dans la pensée des gens appartenant à différents milieux socio-culturels.

Les langues naturelles, formées au cours des siècles sous une forte influence de différents facteurs socio-culturels, se distinguent parfois non seulement au niveau communicatif, mais encore sur le plan conceptuel, et ceci rend les examens contrastifs encore plus complexes.

Les analyses phraséologiques comparatives abondent en difficultés (cf. p.ex. M. Sułkowska, 2003). La formation ainsi que l'évolution des séquences figées (à l'exception des calques et des emprunts) s'organisent différemment selon différentes langues naturelles. De plus, des différences de structures grammatico-syntaxiques propres aux langues font que l'identité ou la correspondance des phraséologismes, dans une perspective comparative, n'est que partielle.

Parlant de la phraséologie contrastive, il faut aussi soulever la question de l'**idiomaticité**. Au niveau des études comparatives, l'expression idiomatique (appelée également idiotisme) est une structure figée qui reste propre à une langue donnée, et qui ne possède pas de correspondants phraséologiques dans d'autres langues. En évoquant la notion d'idiotisme nous entrons néanmoins sur le vaste terrain de l'**équivalence phraséologique**, essentiel dans le traitement confrontatif. Le terme d'équivalence, discuté et traité au niveau philosophique de même que linguistique, n'est encore ni univoque ni entièrement déterminé. Il existe également une grande confusion terminologique, car dans la littérature nous rencontrons souvent des termes : « homologie », « identité », « correspondance », « analogie » employés plus ou moins dans le même sens. L'équivalence constitue la notion de base de la phraséologie contrastive (comme l'a remarqué p.ex. J. Matešić, 1985). Dans ce cas-là, il s'agit évidemment de l'équivalence des phraséologismes, c'est-à-dire des unités qui par leur nature sont opaques et qui échappent ainsi aux règles du discours. Tout cela rend donc le phénomène de l'équivalence encore plus complexe et explique en même temps en partie le manque permanent de travaux exhaustifs dans ce domaine.

Du point de vue contrastif, les expressions figées se caractérisent également par différents degrés d'équivalence interlinguale, ce qui fait voir clairement que l'équivalence phraséologique dans différentes langues naturelles est également le phénomène de *continuum* (cf. p.ex. M. Sułkowska, 2003).

Le caractère graduel de l'équivalence phraséologique se présente à travers différents classements de la correspondance interlinguale des unités figées. À titre d'exemple, E. Hegetsch (1990) distingue deux groupes d'équivalents :

- les équivalents phraséologiques directs → qui sont identiques du point de vue de leur signification, de leur structure interne et par conséquent, de leur image tropique ;
- les équivalents phraséologiques analogues → qui restent identiques au niveau significatif, mais qui diffèrent sur le plan de l'image.

Par contre, M. Basaj (1982) propose une vision similaire tout en précisant la perspective et en donnant plus de détails. Selon M. Basaj il est possible de distinguer :

1. des phraséologismes parfaitement identiques dans les langues analysées → leurs significations structurale et réelle sont analogues, de même que leurs composants sont semblables au niveau lexico-formel ;
2. des séquences qui ont le même sens réel (figuré ou conceptuel), mais qui diffèrent au niveau lexical → les différences lexicales peuvent alors entraîner certaines nuances sémantico-stylistiques, pourtant l'image tropique globale reste la même ; dans une telle situation les différences consistent le plus souvent en :
 - des structures lexicales réduites ou plus développées,
 - des changements au niveau de l'expression (p.ex. rections diverses, singulier ou pluriel, etc.) ;
3. des unités différentes sur le plan formel et lexical et qui, par conséquent, diffèrent au niveau de l'image tropique → cette catégorie est graduelle et se caractérise par un *continuum*, mais nous pouvons mentionner au moins deux groupes bien distincts de phraséologismes, à savoir :
 - les phraséologismes semblables au niveau de leurs images tropiques,
 - les phraséologismes absolument différents et qui devraient donc être nommés *parallèles sémantiques* → leur niveau sémantique superficiel étant tout à fait différent, ils sont toutefois cohérents au niveau sémantique profond, vu qu'ils possèdent un sens conceptuel analogue ;
4. des idiotismes → séquences qui ne possèdent pas d'équivalents phraséologiques dans d'autres langues.

F.-R. Weller (1979) propose, pour des expressions phraséologiques (qu'il appelle *idomes*), la typologie suivante :

- les expressions homogènes : il y a équivalence parfaite entre l'expression de la langue cible et celle de la langue maternelle, p.ex. *to fall ill, tomber malade* ;
- les expressions transparentes : l'expression de la langue cible parle d'elle-même, p.ex. *faire peau neuve* ;
- les expressions hétérogènes : il y a divergence syntaxique et/ou sémantique entre L1 et L2, p.ex. *ne pas mâcher ses mots, not to mince one's words* ;
- les expressions partiellement hétérogènes et partiellement homogènes, p.ex. *promettre monts et merveilles, to promise the moon / the earth* ;
- les expressions comprenant des lexèmes qui ne peuvent s'employer isolément, p.ex. *être aux abois* ;

- les particularismes idiomatiques, dont le sens frappe les apprenants, p.ex. *couper les cheveux en quatre, donner sa langue au chat* ;
- les idiomes unilatéraux : seules la langue maternelle ou la langue cible utilisent une expression idiomatique.

En menant nos recherches contrastives (M. Sułkowska, 2000b, 2003, 2004, 2006a, 2006b), nous avons proposé une **classification d'équivalents phraséologiques** qui englobe trois types principaux :

- homologues,
- correspondants partiels,
- idiotismes.

Chaque groupe peut contenir quelques sous-types d'équivalents (cf. M. Sułkowska, 2003 : 95–98).

HOMOLOGUES (H) → cas où les images tropiques sont les mêmes. Par conséquent, les séquences se caractérisent par une équivalence sémantique et formelle très proche. Elles sont similaires au niveau de la composition lexicale (les composants lexicaux semblent être « traduits » littéralement dans d'autres langues, ou parfois ils donnent l'impression de se correspondre au niveau synonymique), de même que sur le plan grammatico-syntaxique (la composition structurale ainsi que l'organisation formelle restent analogues). Il va de soi qu'elles impliquent les mêmes significations structurales et figées. Par exemple *avoir les mains liées* (fr.) et *mieć związane ręce* (pol.).

CORRESPONDANTS PARTIELS (CP) → Le critère essentiel est ici l'opposition concernant l'image tropique et des différences formelles significatives au niveau lexical et parfois grammatical et syntaxique, p.ex. *lever le pied* (fr.), *dać nogę* (pol.).

IDIOTISMES (I) → Il s'agit ici des cas qui ne sont idiomatiques et figés que dans une seule langue confrontée. Les équivalents potentiels des unités en question sont donc transparents et tout à fait littéraux. Ils n'appartiennent évidemment pas aux catégories phraséologiques. Dans une telle situation, ni la forme ni la dichotomie significative ne peuvent être semblables. À la vérité, nous avons ici affaire à la traduction littérale du sens figuré des idiotismes, p.ex. *avoir un cheveu sur la langue* – idiotisme français, *poszło mu w pięty* – idiotisme polonais.

Le caractère graduel de l'équivalence phraséologique dans différentes langues peut être schématisé comme suit dans la figure 4.5.

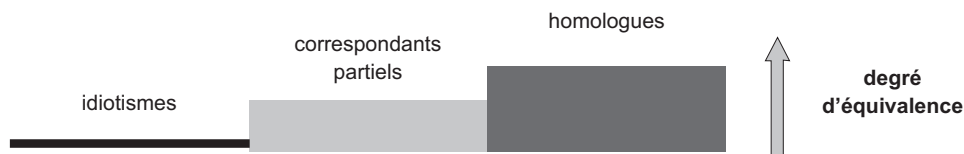


Fig. 4.5. Caractère graduel de l'équivalence phraséologique

La division des unités figées en catégories d'homologues, de correspondants partiels et d'idiotismes peut aussi correspondre aux **trois types d'équivalence** sélectionnés par M. Ballard (1992), à savoir :

- équivalence directe – caractéristique pour la traduction littérale ; elle est observable quand la traduction consiste à remplacer des unités lexicales et des structures grammaticales par des formes correspondantes dans la langue cible ;
- équivalence indirecte – elle s'observe au cas où les mêmes idées en langue source et cible sont exprimées par différentes formes linguistiques ;
- équivalence idiomatique – elle concerne des structures qu'il faut traiter en totalité ; dans ce cas, on peut tout au plus exprimer le sens global de ces structures en langue cible.

Les types d'équivalence décrits plus haut peuvent être attribués à nos classes de phraséologismes, ce que présente le schéma au-dessous (fig. 4.6).

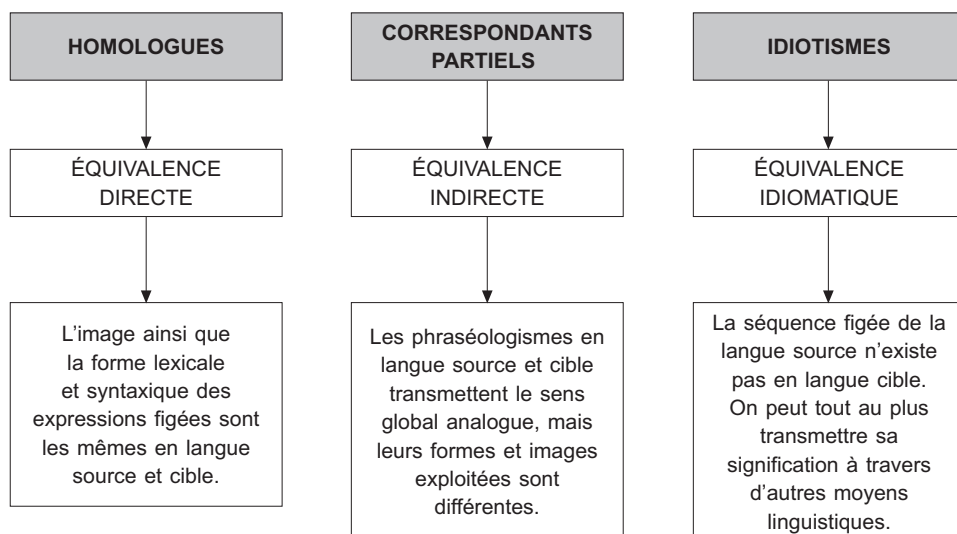


Fig. 4.6. Classement d'équivalents phraséologiques et types d'équivalence qui leur correspondent

Comme le dit M. Tryuk (2001), l'analyse des combinaisons des lexèmes est pratiquée dans la majorité des cas dans une perspective unilingue et plus rarement dans une approche bilingue visant les problèmes de traduction. Les études contrastives sont encore rares dans ce domaine. M. Tryuk cite l'une des propositions de recherches dans cette direction donnée par Desmet qui présente **trois types d'études contrastives** portant sur les expressions phraséologiques bilingues employées dans les textes de spécialité.

1. La première étude est une approche distributionnelle qui consiste à dégager les combinaisons usuelles et les plus fréquentes d'un terme avec d'autres

éléments linguistiques. Elle permet donc de mettre en relief le choix de chaque langue sur le plan des structures phraséologiques où l'élément central est le verbe ou le substantif.

2. Un autre exemple d'analyse contrastif en phraséologie consiste à étudier les différences dans la dérivation lexicale des termes ce qui renvoie à des informations d'ordre conceptuel. Cette analyse permet de montrer les différences et les lacunes lexicales entre les langues comparées.
3. Le troisième type d'étude est basé sur une approche transformationnelle. On propose d'analyser les phénomènes tels que la nominalisation des verbes ou des adjectifs ainsi que l'adjectivation. Ces études permettent de remarquer les irrégularités pertinentes dans les langues confrontées.

Il est évident que la phraséologie contrastive et les analyses concernant l'équivalence interlinguale des expressions figées sont très importantes et très utiles pour la traduction et la didactique du figement en langue étrangère. Une bonne connaissance de la phraséologie en langue maternelle et en langue cible sont une condition nécessaire si on veut enseigner le figement d'une façon efficace.

Les études en phraséologie contrastive permettent de constater que :

- les expressions figées formées spontanément et indépendamment dans différentes langues s'organisent autrement au niveau tropique ou niveau lexico-formel ; ces expressions posent d'habitude des problèmes sur le plan de l'équivalence et par conséquent, elles sont aussi embarrassantes en traduction et en didactique des langues ;
- les phraséologismes calqués, empruntés ou formés par voie de polygenèse se caractérisent le plus souvent par l'analogie sémantique et formelle, aussi sont-ils plus univoques dans chaque traitement contrastif ;
- les différences grammatico-formelles dans les structures des langues ainsi que leurs qualités caractéristiques peuvent également perturber l'homologie au niveau phraséologique.

4.5. Expressions figées en didactique du FLE

Dans les processus d'apprentissage ou d'acquisition des expressions figées, la recherche de moyens techniques ou pédagogiques susceptibles d'en faciliter la compréhension ou d'en provoquer la production, est une tâche qui demeure ardue. Pour apprendre une expression il faut non seulement mémoriser sa forme, mais il faut également y associer un sens figuré. À titre d'exemple (fig. 4.7) :

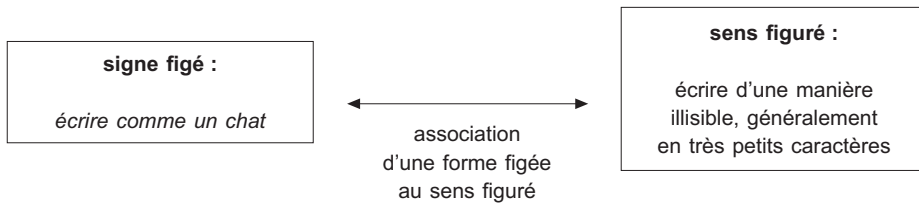


Fig. 4.7. Association d'un signe figé à son sens figuré

Les expressions figées constituent une entité hétérogène. À cette catégorie appartiennent :

- d'un côté des unités qui se révèlent assez faciles pour les non-natifs,
- de l'autre, celles qui sont pour eux très embarrassantes.

O. Diaz (1983) a réalisé des expériences avec huit groupes d'étudiants étrangers adultes : elle a noté quelques observations particulières. Après analyses des résultats de ses examens, elle propose un **classement des unités idiomatiques suivant le degré de leur facilité pour les apprenants non-natifs**.

À titre d'illustration, comparons deux expressions :

1. *être heureux comme un roi* ;
2. *être trempé comme une soupe*.

La première peut être rapidement identifiée et retenue tandis que la seconde ne l'est pas au même degré parce que le rapport image-sens est moins explicite ou plus arbitraire aux yeux des non-natifs.

Dès lors, **les expressions que l'on pourrait qualifier de plus difficiles** sont souvent plus riches en connotations particulières, p.ex. *repandre du poil de la bête*, *essuyer les plâtres*. À cette catégorie appartiennent aussi les expressions que la pratique socio-culturelle rend moins évidentes, et dont la forme tend à bloquer la « circulation du sens », p.ex. *avoir la puce à l'oreille*, *prendre la mouche*, *porter le chapeau*. Ce groupe englobe également certaines expressions qui font référence à des personnages ou à des faits bibliques (p.ex. *mettre sous le boisseau*, *secouer la poussière de ses souliers*), celles qui font référence à des personnages et à des faits historiques ou mythologiques (p.ex. *être sorti de la cuisse de Jupiter*, *le coup de Jarnac*) ou bien à des considérations géographiques (p.ex. *répondre en Normand*, *offre de Gascon*), celles faisant allusion à certains personnages ou faits littéraires (p.ex. *tirer les marrons du feu*, *Barbe Bleue*), celles qui font partie d'une série de métaphores anciennes (p.ex. *tomber dans le panneau*, *savoir où le bât blesse*, *découvrir le pot aux roses*) ou qui se fondent sur des coutumes disparues (p.ex. *tenir le haut du pavé*), celles enfin, qui d'un point de vue culturel, paraissent typiquement nationales (p.ex. *la vérité de La Palice*, *la réponse du berger à la bergère*, *l'Heure H*).

On peut constater que l'opacité de l'expression idiomatique est souvent due à l'ignorance de sa genèse sémantique, et à cet égard, comme le fait

l'enfant, l'étudiant demande « Pourquoi dit-on cela ? ». L'apprenant cherche donc souvent à connaître le sens premier, l'origine de l'expression.

À l'opposé des premières séquences répertoriées, l'élucidation plus immédiate du message symbolique s'attache en général aux **expressions très suggestives dont l'analogie est plus évidente**, le sémantisme sous-jacent plus explicite. Ce sont celles dont le support concret motive plus clairement le sens, ou dont la réalité contraignante en s'imposant rend plus facile l'exercice de la reconnaissance. De ces séquences en somme, le sens se dégage plus radicalement de l'image et rend l'expression plus directement compréhensible. À cette catégorie appartiennent p.ex. les expressions telles que *fondre comme neige au soleil*, *se noyer dans un verre d'eau*, *parler à coeur ouvert*, *couper les ponts*, *se ressembler comme deux gouttes d'eau*, *être dans les nuages*...

On observe que dans ce deuxième groupe d'expressions, certaines traduisent une même expérience « existentielle » ou « commune » aux sujets apprenants, et que ces faits de langage touchent alors d'autant plus leur sensibilité qu'ils font partie de leur univers familier ou conceptuel. Dans tous les cas, soit le message perceptif sera aussi nettement imprimé que dans le message culturel, soit la forme dicte l'interprétation, ou le caractère de simplicité et de réalisme tend à favoriser plutôt qu'à bloquer la signification, l'énoncé nouveau aura pu être relativement bien identifié.

Les analyses de O. Diaz (1983) montrent que la facilité ou la difficulté des expressions figées aux yeux des non-natifs constitue également une catégorie graduelle au caractère scalaire. D'un côté, nous avons des expressions dont le sens se dégage plus radicalement de l'image et rend toute l'expression directement compréhensible ; à l'autre extrémité, il y a des expressions que la pratique socio-culturelle rend moins évidentes, et dont la forme tend à bloquer la « circulation du sens ». Cette gradation peut être schématisée comme dans la figure 4.8.

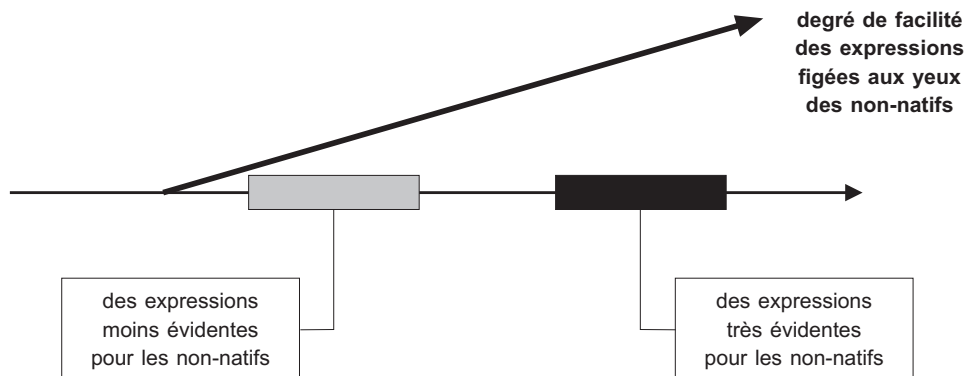


Fig. 4.8. Les différents degrés de facilité des expressions figées aux yeux des non-natifs

De plus, dans tous les cas d'expressions figées, il faut aussi mentionner le rôle important que jouent simultanément le contexte et la fréquence. Comme l'indique A. Martinet (1961), ce qui caractérise l'emploi de cette partie spécifique du lexique c'est la vraie fréquence, c'est-à-dire la fréquence dans un certain contexte. Autrement dit, plus une expression sera fréquente, moins elle sera sujette à ambiguïté, précisément en raison de la similitude des contextes où elle entre. Il est aussi hors de doute que la « vraie fréquence » est mise en rapport avec les problèmes complexes des faits mémoriels.

L'acquisition ou l'apprentissage des expressions figées (différence entre *acquisition* et *apprentissage* d'après S.D. Krashen, 1976) impliquent en effet non seulement un développement des connaissances sémantiques et cognitives mais également un développement du savoir concernant la culture étrangère (cf. p.ex. A. Kacprzak, 2004a). Il est incontestable que le décodage des unités figées révèle la nécessité de prendre en considération la dimension culturelle. En 1979 R. Galisson accentue déjà le fait qu'il faut intégrer la culture à la langue parce que la culture est, comme la langue, une dimension de la compétence communicative. De plus, l'acquisition et l'apprentissage des phraséologismes est souvent lié à la structure cognitive de l'apprenant. Comme le dit p.ex. H. Rehail (1996), les connaissances antérieures de l'apprenant et son expérience peuvent servir de relais dans le parcours interprétatif des locutions. Le sémantisme de celles-ci étant conditionné par des évolutions culturelles divergentes qui rendent la conceptualisation habituelle inopérante. Il faut donc développer des processus d'interprétation de manière à rendre l'apprenant étranger conscient de la complémentarité entre la dimension cognitive et la dimension purement linguistique.

4.6. Figement en didactique de futurs traducteurs et interprètes

La connaissance avancée de la langue cible suppose la maîtrise des usages propres à cette langue, qui lui confèrent son originalité et sa richesse. Ce problème est d'une acuité particulière pour les traducteurs et interprètes. Ces derniers temps, on observe une croissance de l'importance de la traduction en Europe et la multiplication des écoles de traduction, pourtant le figement en didactique de futurs traducteurs et interprètes reste encore un terrain largement inexploré.

La traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents. Or, dans ce transfert d'informations, il se trouve que bien souvent l'expression figée ou idiomatique ne reçoive pas la même connotation so-

cio-culturelle, ou qu'il n'y ait pas de correspondances aux niveaux de la langue, du style ou d'une « force émotive ». G. Steiner (1978) dit que deux systèmes sémantiques distincts ne sauraient être réellement symétriques ni se renvoyer mutuellement leur image.

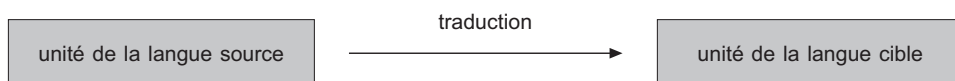
Les expressions figées, idiomatiques, font partie de cette catégorie de figures qui sont rarement traduites sans perte, ou qui peuvent même quelquefois rester incomprises en dehors de la langue et de la culture d'où elles sont extraites (cf. O. Diaz, 1986). La traduction des expressions figées, en tant que phénomène plus complexe et un peu à part, est rarement traitée séparément en traductologie. De plus, on observe souvent que les traducteurs-interprètes ont bien des problèmes face aux expressions figées (cf. p.ex. K. Bogacki, 1999, 2000 ; A. Kacprzak, 2004b ; M. Sułkowska, 2009a).

Dans la tradition traductologique on distingue deux méthodes de traduction possibles :

- la méthode linguistique → qui s'appuie sur des relations purement linguistiques entre le texte original et son équivalent traduit ;
- la méthode fondée sur le contenu → qui se vérifie en s'appuyant sur la dénotation extralinguistique.

Elles peuvent être schématisées comme dans la figure 4.9.

Méthode linguistique :



Méthode fondée sur le contenu :

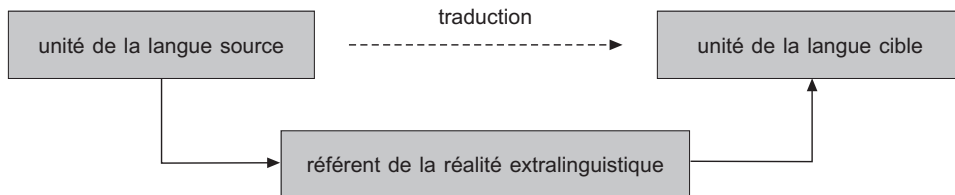


Fig. 4.9. Méthodes de traduction

En ce qui concerne les expressions figées, la méthode linguistique n'est éventuellement applicable que dans le cas des homologues phraséologiques. Dans d'autres cas, il faut nécessairement se servir d'une méthode fondée sur le contenu.

Nous appuyant sur les recherches de B. Rejowska (1994), consacrées à la traduction des phraséologismes en polonais et en slovaque, nous pouvons

constater qu'**en traduisant des expressions figées, on peut choisir et réaliser l'une des procédures suivantes :**

- Traduire l'expression figée de la langue de départ à l'aide d'une unité figée analogue dans la langue d'arrivée.

La présente technique, évidemment la plus juste et adéquate, permet de maintenir naturellement le même registre significatif, stylistique et expressif dans le texte d'arrivée. La possibilité d'appliquer cette méthode reste néanmoins restreinte, et se limite en pratique aux cas où, dans les deux langues, les phraséologismes parallèles existent.

- Traduire l'expression figée à l'aide d'un seul mot dans la langue cible.

Cette méthode peut se réaliser si :

- au niveau lexical de la langue d'arrivée nous trouvons un lexème qui puisse bien correspondre à toute la structure figée de la langue de départ,
- un lexème choisi évoque des connotations similaires au phraséologisme source,
- le choix de cette méthode est traité comme une « meilleure solution » p.ex. par rapport à la description ou à l'explication supplémentaire.

- Traduire l'expression figée à l'aide d'un groupement lexical libre.

La présente méthode semble la plus fréquente au cas où les langues traitées sont privées d'équivalents phraséologiques. L. K o m i c z (1981) dit que, dans une telle situation, les traducteurs-interprètes ont d'habitude recours au **calque** ou à la **description**.

L'interprétation « calquée », c'est-à-dire la traduction presque littérale d'un phraséologisme quand une telle structure analogue n'existe pas dans la langue d'arrivée, peut enrichir parfois le fond phraséologique de la langue cible. Il faut néanmoins que les langues traitées ne soient pas trop éloignées ni sur le plan formo-structurel, ni au niveau socio-culturel, le mode de visualisation et la motivation d'un tel calque pouvant donc être transparents pour les destinataires. Par contre, si le calque paraît trop « étranger », il vaut mieux employer une description, tout en étant conscient que les registres stylistique et expressif des énoncés source et cible ne seront jamais identiques.

Comme le suggère P. R é z e a u (1990), seulement dans les cas où le phraséologisme d'une culture n'a pas de correspondant dans l'autre langue, il est conseillé de recourir à des gloses définitionnelles : à une unité phraséologique peut correspondre, dans une autre langue, une formulation identique, ou une formulation pareille ou même une formulation assez différente, qui rende compte de visions du monde divergentes ou non, en respectant les spécificités culturelle, sociale et linguistique de chaque peuple.

C.M. X a t a r a (2002) dit que la **traduction littérale**, beaucoup moins fréquente, a lieu quand le phraséologisme de la langue d'origine se concrétise dans la langue cible en unités identiques. Elle se caractérise par la présence d'équivalents lexicaux et par la conservation de la même structure (classe

grammaticale et ordre syntagmatique), par le même effet et le même niveau de langue.

Pourtant, les **idiotismes traduits de façon non littérale** sont beaucoup plus nombreux et le mécanisme de traduction correspond en fait à trois types :

1. quand les phraséologismes se traduisent par des idiatismes semblables aussi dans la forme → absence d'équivalences lexicales totales, mais sans altération de structure, d'effet ou de niveau de langue ;
2. quand les phraséologismes se traduisent par des unités de formes diverses → absence d'équivalences lexicales totales et altération de structure, d'effet ou de niveau de langue ;
3. quand les phraséologismes se traduisent par des paraphrases → absence d'équivalences lexicales, cas où l'on fait appel à des gloses – recours fréquent entre les cultures assez différentes.

S. Mejr i (2009) constate que si la traduction pose des problèmes réguliers en raison des différences de catégorisation et de grammaticalisation entre les langues, avec le figement, les difficultés se multiplient d'une manière croissante : s'ajoutent à la dimension idiomatique dans les transferts tropiques (les catachrèses) et les synthèses sémantiques dans le cadre des formations syntagmatiques (la globalisation), dont les équivalents d'une langue à l'autre ne sont ni systématiques ni évidents.

Si le phénomène collocatif relève de la première strate, celui du figement couvre la deuxième qui, tout en entretenant des liens avec les collocations tendant à se figer, s'en détache par la fixité des formations syntagmatiques figées. Ces séquences obéissent à des structurations fondamentalement différentes : elles ont une fixité combinatoire beaucoup plus importante et obéissent à une globalisation sémantique qui fait que toute la séquence polylexicale renvoie à un seul concept, qu'il soit dénominatif ou pas.

On distingue deux pôles parmi les séquences figées : celles qui sont complètement figées et celles qui le sont beaucoup moins ; entre les deux se situent toutes sortes de gradations allant du plus figé au moins figé. On peut considérer que les expressions figées, ayant une fixité totale, représentent une vraie aubaine pour la traduction puisqu'il suffit d'en faire l'inventaire et d'en trouver les équivalents polylexicaux ou monolexicaux (cf. S. Mejr i, 2009 : 156–157). Par contre, la traduction des structures moins ou semi-figées peut poser de graves problèmes.

S. Mejr i (2009 : 159) parle aussi du phénomène de **défigement**, remarquable en traduction. Si on considère que le figement est un processus par lequel des formations syntagmatiques voient leur syntaxe interne se fixer en corrélation avec une signification globale, on peut en tirer les traits définitoires suivants :

- une fixité formelle,
- et une globalité sémantique.

Les conséquences de ces traits définitoires :

- sur le plan formel, c'est le blocage de la substitution paradigmatique et des transformations syntaxiques ;
- sur le plan sémantique, c'est l'effacement du sens compositionnel au profit d'un sens global, qu'il s'agisse d'un sens transparent ou opaque.

Ainsi, le défigement serait-il le corollaire de ces deux traits définitoires des expressions figées. Toute atteinte à la fixité formelle et à la globalité sémantiques des tournures figées serait considérée comme un défigement. Et si la traduction du phénomène collocationnel ou des structures figées n'exige qu'une bonne connaissance des équivalents dans les deux langues concernées par la traduction, le défigement complique encore à l'extrême les difficultés.

Les traducteurs et les interprètes s'aperçoivent de certains phénomènes phraséologiques qui sont moins visibles dans une perspective unilingue. En prenant en considération les structures métaphoriques exploitées en phraséologie, M. M o l d o v e a n u (2001) présente **trois possibilités de transfert** :

1. l'équivalent en langue cible est une structure combinatoire libre littérale, qui efface la métaphore de la langue source ;
2. l'équivalent est une métaphore lexicalisée relevant du même domaine sémantique que celle de la langue source (c'est le cas notamment des phraséologies paneuropéennes et de celles dérivées de certaines traditions des civilisations extra-européennes) ;
3. l'équivalent est une métaphore lexicalisée, mais les domaines sémantiques en langue source et en langue cible diffèrent.

Le transfert des phraséologismes comportant des métaphores implique des paliers linguistiques divers : la morphosyntaxe, alors que des réorganisations grammaticales apparaissent ; des aspects stylistiques, pour les situations où la langue cible ne dispose pas d'un équivalent qui appartienne au même registre de langue ; des aspects socio-culturels, dans la mesure où les métaphores lexicalisées relèvent de manières différentes de découpage du réel et de figurativisation. Les difficultés se multiplient lorsque l'expression idiomatique constitue le noyau d'une isotopie textuelle qu'il est impossible de garder dans la langue cible.

Comme nous l'avons déjà dit, la didactique du figement pour de futurs traducteurs et interprètes est rarement traitée d'une façon spéciale bien que la pratique traductologique en montre les besoins. Parmi les « exceptions positives » il faut mentionner l'Institut Libre Marie Haps à Bruxelles où les études sur la didactique phraséologique de futurs traducteurs sont véhiculées avant tout par J.-P. C o l s o n (p.ex. 1992, 1995). La responsabilité des traducteurs en matière phraséologique est grande : il leur revient de décoder toutes les constructions figées de l'original et de les transporter en langue cible. Ce qui semble l'essentiel pour l'apprenant ainsi que pour le traducteur, c'est d'une part le rôle fondamental du contexte, et d'autre part, le sentiment très net que l'on aura de

ne pas abuser de « calques » pour réaliser la transposition de la langue source à la langue cible.

J.-P. Colson (1995) suggère **quelques pistes didactiques** applicables en enseignement du figement aux futurs traducteurs et interprètes. Leur but principal est d'acquérir les compétences phraséologiques. Les étapes didactiques suggérées par J.-P. Colson sont suivantes :

- Dépistage des phraséologismes.

Une première étape utile consiste à déceler dans le texte à traduire tous les usages propres à L1. Ceci paraît élémentaire, mais est rarement à la portée des apprentis traducteurs, qui ne soupçonnent même pas l'existence du phénomène.

- Analyse sémantique.

Dans un second temps, les phraséologismes découverts par les traducteurs doivent faire l'objet d'une analyse par réseaux de signification. Celle-ci peut être facilitée par des exercices où interviennent les synonymes et les champs sémantiques. Les synonymes et antonymes permettent d'affiner les connaissances du vocabulaire et des expressions, et de ne pas se limiter à la solution proposée par le dictionnaire traductif. Les champs sémantiques élargissent par contre la conception de la signification des mots et facilitent la recherche d'un équivalent dans la langue cible.

- Analyse contextuelle et macrostructurale.

Dans un troisième temps, le traducteur se doit de situer les phraséologismes par rapport au contexte linguistique et extralinguistique. Ceci vaut particulièrement pour les expressions idiomatiques, qui acquièrent souvent un sens secondaire ou ironique, et par conséquent, elles sont transposées dans un autre domaine ou produisent des variantes contextuelles.

- Approche théorique modulaire.

Il est également primordial d'accompagner le processus de développement des compétences phraséologiques d'une formation théorique élémentaire. Une didactique de la phraséologie adaptée aux étudiants pourra tirer un grand profit d'une *approche modulaire*. L'étudiant pourra ainsi se constituer un fichier théorique classé par thème, et acquerra progressivement et de manière ponctuelle les concepts fondamentaux de la traductologie. Évidemment, parmi différents modules, la phraséologie devrait occuper une place de choix. Les concepts fondamentaux tels que les collocations ou expressions idiomatiques peuvent faire l'objet de fiches séparées, illustrées par des exemples. Grâce à une approche modulaire, les étudiants découvriront progressivement les matériaux de l'édifice phraséologique et pourront, en parallèle, développer leur compétence pratique par la lecture de textes en langue maternelle et en langue étrangère.

S. Mejr i, dans son texte publié en 2011, propose la notion de **couverture phraséologique** qu'il renvoie avant tout à la phraséologie dans les discours spécialisés. Selon lui :

- le discours spécialisé est constitué d'un tissu phraséologique spécifique combiné à un discours relevant de la langue générale ;
- la combinaison des expressions figées et des collocations spécialisées permet de mesurer la couverture phraséologique d'un texte spécialisé ;
- le calcul de cette couverture se fait selon la formule suivante :

$$\frac{\text{nombre total des mots}}{\text{nombre des phraséologismes,}}$$

- le nombre obtenu renvoie au taux de couverture.

La **conception de couverture phraséologique** nous semble intéressante en ce qui concerne la didactique de traduction pour de futurs traducteurs et interprètes. Elle peut donner naissance aux exercices consistant à traduire des textes riches en structures figées, et à confronter leur couverture phraséologique en langue d'origine et en langue cible. Si l'on veut, on peut diviser la couverture phraséologique globale en formes plus spécifiques, telles que p.ex. :

- nombre de collocations,
- nombre d'unités figées,
- nombre de mots impliqués par les phraséologismes, etc.

L'étude contrastive des textes du point de vue de leur couverture phraséologique constitue donc non seulement un exercice traductologique important, mais elle permet aux futurs traducteurs-interprètes d'observer d'une façon très consciente le fonctionnement du figement en deux codes linguistiques traités. L'apprenant a l'occasion de voir certaines déperditions phraséologiques ou stylistiques en construisant son texte dans la langue cible, et il s'habitue à introduire le figement dans ses stratégies de traduction. Dans ce cadre, bien qu'ils puissent parfois paraître banals et inutiles, à notre avis **les exercices basés sur la conception de couverture phraséologique** peuvent porter des fruits et ils se montrent importants en didactique de traduction.

Comme le dit J.-P. Colson (1992), la mise au point d'une didactique des expressions idiomatiques et de la phraséologie en général devrait être une priorité dans une formation valable des traducteurs et interprètes. La rétention à long terme des expressions idiomatiques et collocations verbales paraît difficile en dehors d'une approche réceptive, où les étudiants ont le temps d'acquérir par eux-mêmes les chaînons manquants de leur compétence phraséologique. Cette reconstruction créative de l'édifice idiomatique peut être étayée par des assises générales telles que les synonymes, les champs sémantiques et les fonctions de communication.

5. Compétences phraséologiques en langue étrangère

5.1. Notion de compétences linguistiques et de compétences phraséologiques

La compétence linguistique est traditionnellement définie comme la connaissance et la capacité d'employer des signes verbaux et non-verbaux, ou comme la capacité de transmettre à soi-même et à des autres ses pensées et ses émotions. Selon W. K o p a l i ń s k i (2003 : 269), la compétence linguistique englobe tout le savoir théorique lié à la langue que possède chaque locuteur natif dès l'âge de 6–8 ans. Ce savoir lui permet d'employer correctement sa langue maternelle et d'indiquer ce qui est correct ou incorrect dans cette langue. Le terme de *compétence* lui-même provenant du latin – *competentia* veut dire *correspondance, compatibilité, concordance*, et le verbe latin *competere* signifie *convenir, aller bien, se prêter à qqch.* La notion de **compétence linguistique** a été introduite en 1965 par N. Chomsky, à côté de la notion de **performance linguistique**. Dans la conception de N. Chomsky, la compétence linguistique fait penser au système formé par les règles de grammaire et les éléments auxquels ces règles s'appliquent (lexique), intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle. Ce système lui permet de former un nombre indéfini de phrases grammaticales dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues. Ainsi, la compétence est une virtualité dont l'actualisation (par la parole ou l'écriture) constitue la performance. La performance elle-même est donc la réalisation d'un acte de parole par une personne.

Traditionnellement la compétence linguistique regroupe quelques compétences plus particulières (cf. fig. 5.1).

La **compétence phonétique** en langue maternelle se forme dès les premières années de la vie de l'enfant. Pour bien employer une langue, il faut

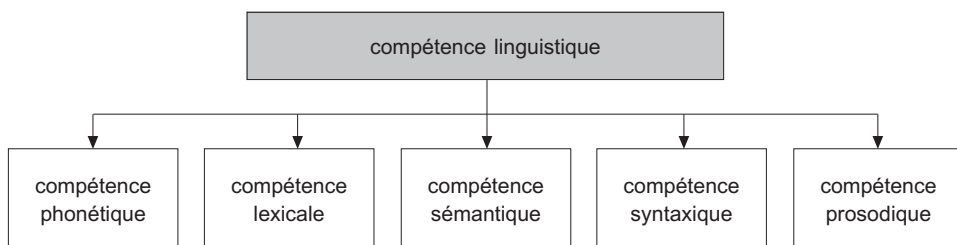


Fig. 5.1. Compétence linguistique et ses types particuliers

connaître un certain nombre de phonèmes qui fonctionnent dans cette langue. Leur connaissance et leur mise en parole forment donc une compétence phonétique.

La **compétence lexicale** renvoie à la capacité d'employer correctement le vocabulaire d'une langue. Cette capacité est souvent sous-estimée dans la langue maternelle, mais leur développement en langue étrangère représente souvent une grande difficulté. Une compétence lexicale bien développée permet au locuteur de comprendre malgré tout un énoncé syntaxiquement incorrect. De plus, le niveau de la compétence lexicale reflète les niveaux intellectuel et d'instruction d'une personne donnée.

La **compétence sémantique** est fortement liée à la compétence lexicale. Elle permet d'employer le vocabulaire conformément à sa signification. Cette compétence est difficile à acquérir parce qu'il n'y a en fait pas de critères sémantiques univoques et clos. D'habitude nous employons des mots nous appuyant sur notre savoir sémantique, mais souvent c'est le contexte qui détermine le sens final d'un énoncé.

La **compétence syntaxique** désigne par contre la capacité d'associer les mots en syntagmes ou en phrases. Elle permet d'employer les règles de grammaire et d'écriture. L'acquisition de la compétence syntaxique permet d'unir des signes verbaux en structures linéaires bien organisées.

Enfin, la **compétence prosodique** englobe la capacité de moduler l'intonation ou la tension de la voix. Possédant cette capacité, le locuteur peut mieux exprimer le sens de tout son énoncé ainsi que son état émotionnel.

Traditionnellement la compétence linguistique se divise en compétences active et passive. Ce classement est schématisé ci-dessous dans la figure 5.2.

La compétence linguistique elle-même peut aussi être traitée comme une composante de la compétence verbale. Celle-ci englobe quelques autres éléments, présentés dans la figure 5.3 (cf. J. K r a w c z y k, 2009 : 26).

En didactique des langues étrangères, la compétence interculturelle complète d'une façon inhérente la compétence linguistique. Elle permet d'apprendre tout ce qui est lié aux nations employant une langue donnée et sert en outre à développer l'ouverture et l'empathie des apprenants pour d'autres

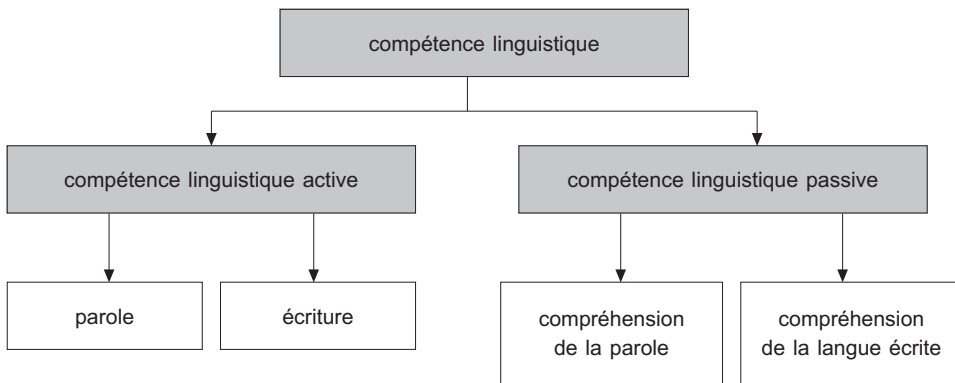


Fig. 5.2. Classement de compétences linguistiques

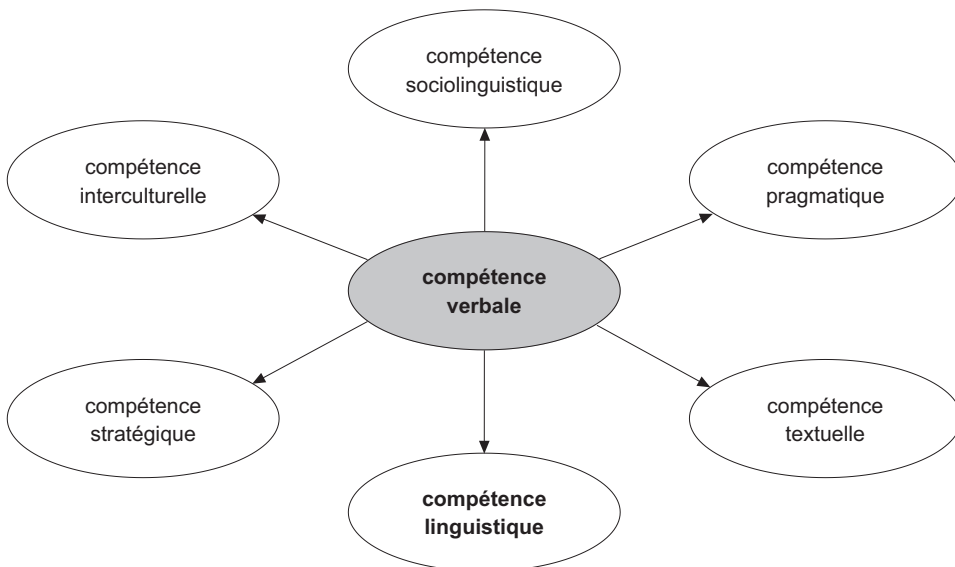


Fig. 5.3. La compétence verbale et ses composantes

cultures. La compétence textuelle, en revanche, peut s'inscrire parfois à la compétence linguistique largement comprise. Elle permet de créer des textes écrits et des expressions orales linguistiquement correctes.

La compétence linguistique peut aussi se rattacher à la notion plus large de la compétence communicative. Le terme de *compétence communicative* a été proposé par D. Hymes dans les années soixante du XX^e siècle (cf. D. H y m e s , 1960 ; I. K u r c z , 2001, 2005). M. C a n a l e et M. S w a i n (1980) ont divisé la compétence communicative de D. Hymes en quelques types plus particuliers, comme présentés dans la figure 5.4.

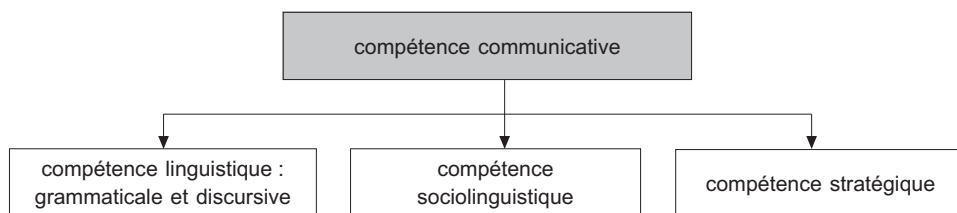


Fig. 5.4. La compétence communicative et ses composantes

Pour employer correctement la langue en vue de communiquer il est nécessaire d'acquérir toutes les compétences précitées. La compétence sociolinguistique se réfère à l'aspect social du langage. Elle décrit des dialectes, argots et langages spécialisés. Elle renvoie à des situations de communication (qui parle, à qui, où et dans quelle situation). Par contre, la compétence stratégique complète la compétence linguistique (grammaticale et discursive), si celle-ci est insuffisante pour atteindre des objectifs communicatifs.

Le terme de *compétences phraséologiques* est, par contre, presque inexistant dans la littérature spécialisée. Ces derniers temps, la didactique des langues étrangères se penche plutôt sur l'aspect global de l'apprentissage des langues, c'est pourquoi l'analyse séparée des compétences phraséologiques est peu fréquente, d'autant que celles-ci impliquent un niveau avancé. Ceci dit, les expressions figées intègrent la combinatoire fixe d'une langue donnée et constituent des éléments à la fois linguistiques, culturels et valorisants (cf. I. G o n z á l e z R e y, 2007 : 7).

Linguistiques, car ils sont présents dans tous les discours des usagers qui emploient le même code linguistique, qui partagent les mêmes savoirs, les mêmes expériences, les mêmes points de vue. En effet, l'emploi correct des expressions figées requiert non seulement une connaissance partagée de la langue et de la culture, mais il contribue également à la création d'une certaine convivence entre locuteurs.

Culturels, car ils intègrent des composantes culturelles sous-jacentes à la parole. En effet, les expressions figées comprennent de nombreux indices culturels codés sous forme pétrifiée. Elles sont le lieu de conceptualisations métaphoriques qui remplissent le discours d'un natif au quotidien. Or ces conceptualisations sont le reflet des conceptions du monde qu'en ont leurs usagers, et vice-versa, ceux-ci se représentent le monde à travers des métaphores.

Valorisants, car nombre de locutions figurées, ancrées dans la langue, constituent le lieu de jugements tout faits (cf. R. G a l i s s o n, 1991 : 135), et à l'inverse, de nouvelles formules figées (gags, slogans publicitaires, titres de presse, de livres, de chansons...) en voie de consolidation prétendent souvent mobiliser une même idée dans l'esprit des gens. Ces préfabriqués linguistiques

correspondent à un pré-découpage de la réalité à laquelle ils réfèrent. Du point de vue conceptuel, la plupart de ces expressions figées, propres à une langue, certes, mais aussi à un lieu et à une communauté, véhiculent des préjugés forgés dans un type de sociétés fermées. Elles deviennent à leur tour des prêt-à-penser, des lieux communs éculés.

Les expressions figées se situent à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe. Les composantes des expressions figées, en tant que lexèmes, fonctionnent d'habitude comme des unités lexicales autonomes, et elles constituent en fait des éléments significatifs qui participent également à créer des énoncés non figés. Ce fait rend les expressions figées encore plus difficiles à apprendre parce que les apprenants doivent mémoriser les unités figées en totalité en faisant abstraction de leurs significations lexicales.

Les phraséologismes impliquent trois aspects d'analyse au niveau des compétences :

- les unités figées en tant que structures linguistiques qui engagent plusieurs niveaux d'étude, tels que lexique, grammaire, syntaxe, prosodie et pragmatique ;
- les unités figées qui exigent certaines compétences communicatives ;
- les unités figées qui renvoient aux connaissances du/des pays de la langue traitée.

Prenant en considération les traits syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des expressions figées, les structures en question se montrent particulièrement embarrassantes en didactique des langues. Généralement, pour employer correctement une expression figée en langue étrangère l'apprenant doit :

- connaître le sens propre de ses composantes lexicales – cette étape n'est pas toujours nécessaire si les autres sont bien acquises ;
- connaître le sens global attribué à toute une expression figée ;
- connaître sa référence extralinguistique ;
- connaître et comprendre tous les aspects pragmatiques, sociolinguistiques et contextuels qui permettent d'employer cette expression en discours.

Évidemment, comme nous l'avons montré dans le chapitre 2, les expressions figées constituent un groupe très diversifié et elles impliquent par conséquent différents degrés de compétences phraséologiques. J.-L. D u f a y s (1991) précise que seuls les idiotismes, les proverbes et les dictons constituent de véritables « formes-sens » où le contenu et la forme ne peuvent être dissociés. Les clichés et les lieux communs se caractérisent par une relative variabilité formelle qui en fait des structures semi-figées, à mi-chemin entre la fixité du paradigme et la liberté combinatoire du syntagme.

Ces derniers temps, les compétences communicative et lexicale se situent au centre d'intérêt des didacticiens. Comme le dit H. K o m o r o w s k a (2002 : 115), aujourd'hui nous cherchons avant tout à développer la capacité de communiquer chez nos apprenants, et dans cette perspective le lexique devrait

jouer un rôle primordial, des erreurs lexicales bloquant d'habitude le message. De plus, des lacunes lexicales rendent généralement la communication verbale impossible.

Les expressions figées se situent au niveau où se croisent les compétences lexicales, syntaxiques et sémantiques. Elles exigent aussi des compétences colloquatives qui, inscrites normalement au niveau lexical, deviennent particulièrement importantes si l'on parle des phraséologismes. Les unités phraséologiques se fondent souvent sur des collocations imprévues et surprenantes qu'il faut tout simplement connaître et mémoriser sous une forme donnée. En outre, comme le remarque W. Chleba (1997 : 10), la prosodie peut jouer aussi un rôle significatif pour les phraséologismes. Cela veut dire que des chaînes figées possèdent probablement certains traits particuliers au niveau de leurs accent et intonation. Peut-être ces traits permettent-ils de reconnaître et de sélectionner des unités figées de la chaîne parlée. Ces processus se réalisant évidemment d'une façon inconsciente. De plus, en parlant des compétences phraséologiques, il faut également mentionner le rôle fondamental des compétences métaphoriques. En didactique des langues étrangères on accepte ordinairement l'opinion que les compétences métaphoriques se développent très lentement. Elles restent souvent en retrait par rapport à d'autres compétences linguistiques, même chez des apprenants d'un niveau avancé (cf. p.ex. M. Danesi, 1992 ; M. McCarthy, 1990 ; R. Carter, 2000). Z. Kovecses et P. Szabo (1996) suggèrent de développer une compétence métaphorique bilingue en développant parallèlement la conscience métaphorique générale de nos étudiants. J. Charteris-Black (2002) propose en revanche de porter l'attention des apprenants sur les ressemblances et les différences entre les unités métaphoriques non seulement au niveau linguistique mais aussi au niveau conceptuel, surtout en ce qui concerne des expressions qui s'opposent du point de vue culturel. Après avoir analysé l'acquisition du langage figuré en anglais par des élèves de Malaisie, il constate que des expressions figées culturellement et conceptuellement différentes sont les plus difficiles aux yeux des apprenants en langue étrangère. Selon A. Deignan, D. Gabryś et A. Solska (1997), il faut accentuer l'omniprésence du langage métaphorique, même en langue maternelle. Pour ce qui est des expressions idiomatiques, il faut le faire à travers des analyses contrastives et des classifications diverses. Le rôle des compétences métaphoriques au niveau des expressions figées est également soutenu par A. Cieślicka (2006) qui incite à porter l'attention des élèves sur le fonctionnement parallèle des sens propre et métaphorique dans certaines expressions idiomatiques. Selon A. Cieślicka, le sens propre et l'analyse compositionnelle d'une expression figée sont importants pour parvenir au sens figuré et métaphorique, surtout pour les locuteurs non-natifs.

Comme nous venons de le montrer, les compétences phraséologiques englobent différents aspects des compétences linguistiques au sens large du terme. Les

unités phraséologiques, en tant que structures placées à mi-chemin entre la combinatoire lexicale et la fixité syntaxique, exigent plus de compétences lexicales et collocatives par rapport aux unités lexicales simples ; et plus de compétences syntaxiques par rapport à des syntagmes libres. Nous pouvons présenter les corrélations mutuelles entre les compétences phraséologiques et d'autres sous-compétences linguistiques et communicatives à l'aide du schéma qui suit :

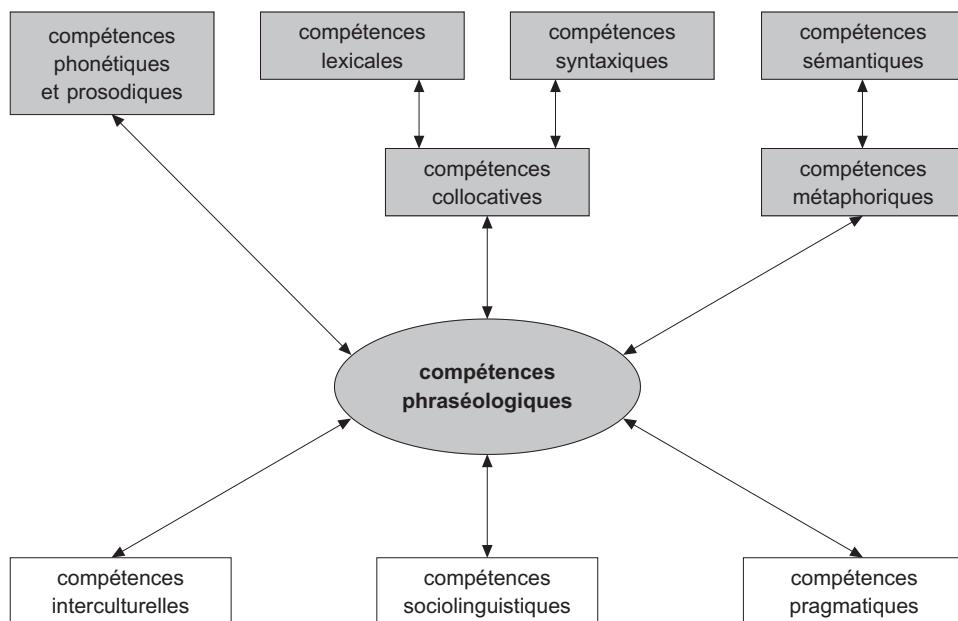


Fig. 5.5. Corrélation des compétences phraséologiques et d'autres sous-compétences linguistiques et communicatives

Les compétences phraséologiques peuvent encore se subdiviser en deux grandes catégories : les compétences actives et passives. Nous illustrons cette dichotomie comme suit :

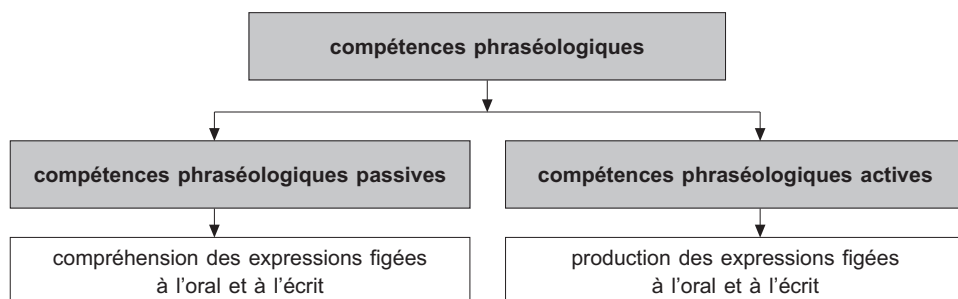


Fig. 5.6. Classement des compétences phraséologiques

5.1.1. Acquisition des compétences phraséologiques en langue étrangère – étapes de ce processus

L'acquisition des compétences phraséologiques en langue étrangère constitue le degré le plus élevé des compétences lexicales et collocatives, ce qui rend les problèmes phraséodidactiques encore plus actuels.

Comme le suggère S. Ettinger (1992), la maîtrise d'une expression figée se fait normalement en deux étapes, ce sont :

- l'apprentissage par cœur,
- et ensuite l'approfondissement par des exercices formels.

Il va sans dire qu'une bonne mémoire peut réduire la deuxième étape. Si ces deux étapes semblent suffire pour la compréhension ou l'emploi passif, et par conséquent, répondent aux besoins langagiers d'un individu apprenant une langue étrangère, l'emploi actif – également utile aux étrangers – devrait dépasser ce stade et profiter d'un apprentissage autonome.

D'après P. Kühn (1994), l'apprentissage des expressions figées implique trois phases :

1. La reconnaissance des phraséologismes : l'apprenant devrait « saisir » l'unité figée, puis apprendre ses particularités morphosyntaxiques et sémantiques.
2. Le décodage des expressions figées : l'apprenant devrait comprendre le sens figuré d'une expression s'appuyant sur le contexte, les dictionnaires, et/ou sur le commentaire de l'enseignant.
3. L'emploi des phraséologismes : cette phase exige que les deux précédentes soient absolument réussies ; l'apprenant est censé employer des unités figées en contexte d'une façon active.

M. Laskowski (2007, 2009), en revanche, propose le modèle phraséodidactique qui contient quatre phases principales, à savoir :

Phase 1 : INTRODUCTION : réception active, production passive.

Phase 2 : MÉMORISATION : réception active, production passive.

Phase 3 : PRODUCTION : communication, application des aspects sémantiques, syntaxiques et pragmatiques.

Phase 4 : RÉCEPTION ET PRODUCTION basées sur l'autonomie.

À notre avis, le **processus d'acquisition-apprentissage d'une expression figée en langue étrangère** pourrait être présenté à l'aide d'un schéma phraséodidactique qui se composerait de plusieurs étapes. Il se présenterait comme suit :

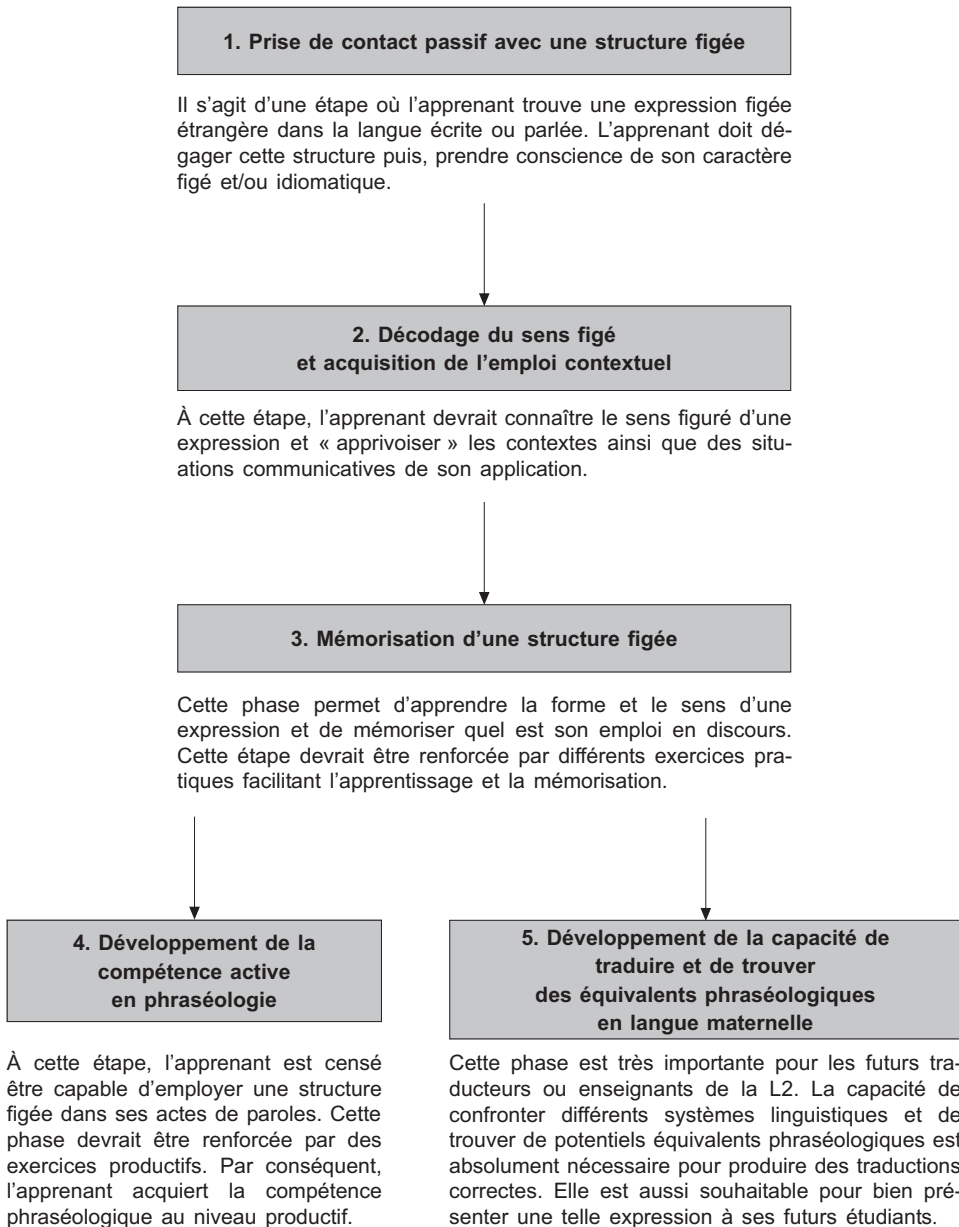


Fig. 5.7. Étapes de l'acquisition-apprentissage des expressions figées en langue étrangère

5.1.2. Analyse des compétences phraséologiques – exemples

Ces derniers temps, le problème des compétences phraséologiques a été analysé par P. Mogorrón Huerta (2011) de l'Université d'Alicante, qui a étudié la compétence phraséologique des étudiants en analysant leur connaissance des expressions figées au cours de la première et de la quatrième année de licence. Afin de contraster l'évolution de l'acquisition de cette compétence – toujours chez des locuteurs considérés comme natifs – P. Mogorrón Huerta l'a également analysée avec un groupe de personnes d'une cinquantaine d'années et de culture moyenne / supérieure. Chaque groupe est composé de 20 personnes.

Les résultats de cette épreuve se présentent comme suit :

- la compétence phraséologique est toujours inférieure avec les sujets qui ont 18 ans ;
- la compétence augmente considérablement entre 18 ans et 22 ans (il faudrait dans ce cas compléter les recherches avec des locuteurs qui n'aient pas réalisé d'études universitaires afin de contraster les résultats) ;
- la compétence est beaucoup plus grande avec les expressions figées qui appartiennent aux niveaux de langue standard et populaire / familier ; la compétence est nettement inférieure avec les expressions appartenant au registre de langue cultivé / formel et vieilli / littéraire ;
- les résultats de l'expérience mentionnés ci-dessus sont équivalents en espagnol et en français.

P. Mogorrón Huerta (2011) a également confronté ces résultats avec l'analyse des expressions traitées suivant leur traitement dans les dictionnaires monolingues et bilingues.

Ainsi, l'analyse du traitement des formes contenues dans les dictionnaires nous montre que :

- les dictionnaires n'incorporent pas de nombreuses expressions figées ;
- les dictionnaires monolingues et bilingues enregistrent davantage d'expressions figées appartenant aux registres vieilli / littéraire et standard ;
- le nombre d'expressions appartenant au registre populaire / familier est inférieur dans les dictionnaires monolingues et très inférieur dans les dictionnaires bilingues ;
- le nombre d'expressions figées présentes dans les dictionnaires bilingues est nettement inférieur à celui présent dans les dictionnaires monolingues.

P. Mogorrón Huerta (2011 : 533–534) a donc observé que la compétence phraséologique des usagers est moins forte avec les expressions figées appartenant au niveau cultivé, littéraire, tandis que les dictionnaires incluent ces expressions beaucoup plus fréquemment que celles qui appartiennent

nent au registre de langue familier, populaire et qui sont cependant beaucoup plus utilisées par les usagers des langues. La traduction de ces formes n'a pas été non plus traitée exhaustivement par les dictionnaires bilingues dans lesquels les problèmes de la polysémie et de la parasynonymie ne sont pas suffisamment traités. Selon l'auteur, il faudrait donc créer de grandes bases de données qui permettent aux usagers d'une langue de pouvoir consulter toutes ces expressions figées afin d'en connaître le sens ainsi que les équivalents possibles pour pouvoir essayer de les traduire ou d'en trouver le meilleur équivalent possible.

L'expérience focalisée sur la traduction des expressions idiomatiques a également été proposée par M. G h a r i a n i B a c c o u c h e (2003) de l'université en Tunisie, qui a choisi un échantillon d'étudiants appartenant à deux groupes de deuxième année, c'est-à-dire une moyenne de 62 étudiants, et leur a fait passer des tests de traduction impliquant la reconnaissance, la compréhension et la production d'expressions idiomatiques en anglais ; les autres langues utilisées étant l'arabe et le français. Il s'agit d'une série de dix tests comprenant chacun un certain nombre d'idiotismes et présentés selon une progression allant du plus simple au plus compliqué. Dans les six premiers tests, la langue de départ est l'anglais. La traduction est un exercice plutôt complexe qui présuppose la maîtrise des deux codes en question : anglais – arabe et anglais – français. Les étudiants ont la possibilité de choisir le français ou l'arabe comme langue-source pour la traduction. On appelle ici idiomatique tout ce qui n'est pas transposable tel que d'une langue à une autre.

D'après les résultats obtenus dans ces tests de traduction portant sur l'idiomaticité, M. G h a r i a n i B a c c o u c h e (2003 : 104) constate que les universaux notionnels (la même notion est exprimée de la même façon), les universaux pragmatiques (les salutations, les insultes, etc.) et les calques (la littéralité lors du passage d'une langue à une autre) sont des aspects linguistiques à prendre en considération lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. À cela s'opposent les particularités idiomatiques dont il faut expliciter d'avantage les mécanismes (sémantiques et autres).

Selon l'auteur (2003 : 105), dans l'enseignement des expressions idiomatiques d'une langue étrangère par le biais de la traduction, il serait plus avantageux d'établir une échelle des difficultés à traiter, c'est-à-dire partir toujours des expressions les plus simples vers celles qui sont plus compliquées, des séquences transparentes vers celles qui sont plutôt opaques, des notions communes ou universelles dans les langues vers les spécificités propres à chaque langue naturelle.

Dans son texte de 2006, M. G h a r i a n i B a c c o u c h e présente les perspectives didactiques résultant de l'analyse de ses différentes recherches. L'auteur (2006 : 278–279) dégage trois niveaux par rapport auxquels on situe les **propositions didactiques concrètes** :

1. Le niveau de la progression générale.

Au lieu de concevoir les programmes en fonction des repères généraux absolus, il serait souhaitable que l'on tienne compte du niveau réel des étudiants pour proposer une progression générale dans l'apprentissage des séquences figées qui s'intégreraient dans les différentes disciplines enseignées. Une telle progression pourrait constituer une matrice générale à affiner, moyennant des tests à effectuer en début d'année pour chaque groupe, selon les résultats obtenus. Une meilleure adaptabilité de la progression assurerait une plus grande économie dans la maîtrise de l'idiomaticité.

2. Le deuxième niveau concerne l'élaboration des outils didactiques.

Partant du constat que les outils didactiques tels que les cours, les manuels et les dictionnaires ignorent presque totalement le phénomène du figement, l'auteur propose une série d'exercices focalisés sur certains aspects des expressions idiomatices à intégrer dans les différentes activités de la formation des étudiants. Un tel apport pourrait prendre des formes diversifiées, p.ex. :

- l'enrichissement des manuels disponibles,
- la confection d'une méthodologie de l'utilisation des dictionnaires,
- la variation des consignes dans le repérage,
- la compréhension et la production des séquences figées,
- l'intégration du culturel et de la dimension pragmatique.

3. Pour finir, on retient l'évaluation des compétences.

Partant de l'idée que la maîtrise des expressions idiomatices représente le degré maximum de la maîtrise d'une langue étrangère, l'auteur dit qu'il ne serait pas opportun ni rentable de noyer une telle compétence dans une évaluation générale. Il faut, au contraire, construire des paramètres à valeur docimologique, qui rendent compte avec précision de chaque facette des exigences nécessaires dans ce domaine : le repérage des séquences figées, leur contenu sémantique spécifique, leur emploi effectif dans le discours et dans les contextes appropriés, les paradigmes lexicaux dans lesquels elles sont intégrées, leur valeur stylistique, etc.

5.2. Présentation d'une expérience

5.2.1. Question de transférabilité des expressions figées en langue étrangère

Comme nous l'avons dit plus haut, ces derniers temps la didactique des langues étrangères se focalise avant tout sur le développement des compétences

communicatives et discursives. Dans cette perspective, la composante lexicale devient centrale et par conséquent, l'enseignement-apprentissage effectif du vocabulaire suscite un grand intérêt.

Les unités lexicales sont analysées du point de vue morphologique, sémantique tout en prenant en considération leurs capacités collocatives. Ce dernier aspect semble très important pour la didactique des langues étrangères car beaucoup d'erreurs communicatives résultent en réalité de l'emploi fautif des règles de collocation, et surtout de leur transfert négatif de la langue maternelle. C'est pourquoi il est très important d'acquérir non seulement un lexème mais sa mise en contexte, ce qui permet d'associer le fonctionnement des règles collocatives.

Toutes les remarques mentionnées plus haut deviennent particulièrement significatives pour les expressions figées. Leur fréquence dans chaque système linguistique est notable (cf. chapitre 1). Les unités figées s'appuient de plus sur le fonds lexical des langues. Cependant, pour s'en servir correctement il faut acquérir leur forme polylexicale, leur sens et référence en faisant souvent abstraction de leurs composantes lexicales et en tenant compte de leurs règles collocatives particulières. L'acquisition-apprentissage des expressions idiomatiques en didactique des langues a été analysé p.ex. par E. K e l l e r m a n (1983). Les résultats de ses expériences montrent que les apprenants transposent rarement des expressions idiomatiques de leur langue maternelle à la langue 2 parce qu'ils les trouvent propres et spécifiques pour une seule langue. E. K e l l e r m a n suggère que les constructions figées sont considérées comme **structures psycholinguistiquement marquées**. Elles sont donc perçues par les apprenants à l'instar des structures particulières, irrégulières et d'une certaine manière spécifiques. Elles sont traitées comme propres à une seule langue et d'habitude ne sont pas transposées directement dans une autre langue. À l'autre extrémité, nous avons des **structures neutres** qui sont perçues par les apprenants comme « normales » et omniprésentes, et sont par conséquent traduites directement en langue étrangère. Le phénomène lui-même est appelé **transférabilité** et il est inversement proportionnel au statut marqué d'une construction. Le statut psycholinguistiquement marqué peut néanmoins être légèrement subjectif. Il dépend de chaque individu, de son expérience et culture vécues. Tout cela explique les différences en transférabilité auprès de différentes personnes. Le **critère de fréquence** postulé par L. S e l i n k e r (1969) semble plus objectif : plus une construction est fréquente en langue maternelle de l'apprenant, plus il est probable qu'il la transpose en langue étrangère. Nous pouvons schématiser le fonctionnement de ces règles comme dans la figure 5.8.

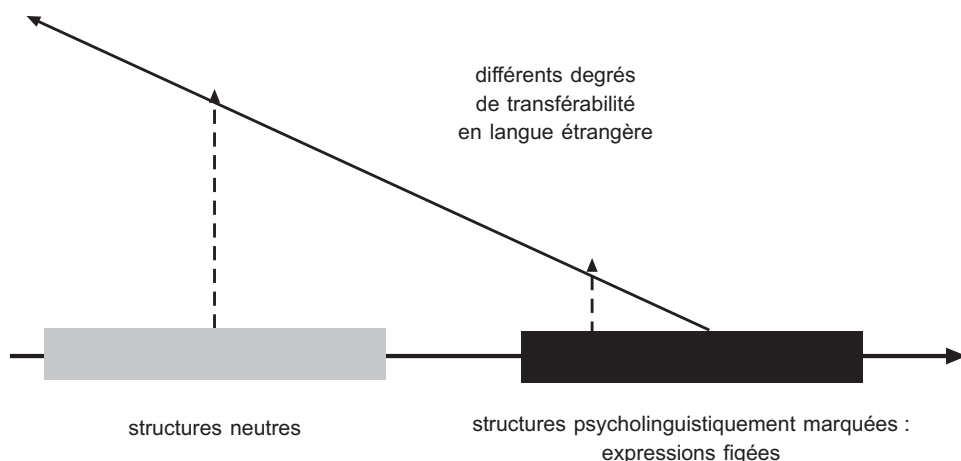


Fig. 5.8. Transférabilité des structures linguistiques et des expressions figées en langue étrangère

5.2.2. Description de l'expérience, objectifs

L'épreuve de E. Kellerman (1983) ainsi que notre intérêt pour les expressions figées et notre pratique didactique à l'université nous ont poussée à reproduire une petite expérience menée durant les années académiques 2003/2004 et 2004/2005. L'échantillon s'est constitué de 80 étudiants en philologie romane et en français langue appliquée de l'Université de Silésie. L'expérience a concerné les étudiants de la première année de premier cycle (étudiants en première année universitaire) et de deuxième année de second cycle (étudiants en cinquième année universitaire), soit ceux qui commencent leurs études à l'université et ceux qui les terminent, juste avant de passer une maîtrise en français langue étrangère. La tâche des personnes sondées fut multiple (cf. annexe 1).

On leur a demandé :

- de compléter des expressions figées par des noms listés au-dessous ;
- de donner des équivalents polonais pour certaines structures figées en français ;
- de donner des équivalents français pour quelques structures figées en polonais ;
- d'écrire des expressions figées contenant le nom de *tête* en français et le nom de *reka* en polonais, qui leur viennent à l'esprit ;
- d'expliquer la notion d'*expression figée* et celle d'*idiome*, et de verbaliser la différence entre ces deux termes.

Les objectifs de notre expérience furent aussi multiples. Nous avons voulu :

- vérifier les hypothèses de E. K e l l e r m a n (1983) relatives à la transférabilité des expressions figées en langue étrangère ;
- connaître le niveau des compétences phraséologiques de nos étudiants de français quant aux structures phraséologiques choisies ;
- vérifier quels types d'exercices phraséologiques sont les plus accessibles aux apprenants : expressions à compléter, exercices où il faut donner des équivalents (en langue maternelle ou étrangère), exercices qui consistent à inventer des structures figées ;
- sonder les connaissances élémentaires des étudiants en matière de phraséologie théorique (leur connaissance des notions telles que *idiome* ou *expression figée*).

100% des participants étaient des femmes (les étudiants masculins sont assez rares à la philologie romane), entre 19 et 26 ans. Pour chacune, le polonais était la langue maternelle, le français étant la deuxième ou la troisième langue étrangère apprise. L'expérience s'est appuyée sur un formulaire d'enquête anonyme (cf. annexe 1).

5.2.3. Résultats de l'expérience – données et leur examen

La partie de l'expérience où il était demandé aux étudiantes de donner des équivalents phraséologiques (en langue maternelle ou en français) a confirmé les épreuves de E. K e l l e r m a n (1983) : les étudiantes, tout à fait conscientes de leur tâche face aux structures figées, dans une certaine mesure spécifiques et marquées, ne traduisent que très rarement les expressions de façon directe. Plus souvent, elles avouent ne pas connaître un équivalent cherché. Les personnes sondées ont en outre fréquemment mal compris le sens figé d'une expression et ont proposé un équivalent phraséologique inadéquat. Celui-ci est quand même une autre unité figée. À titre d'exemple, *voyager à l'oeil* qui se traduit en polonais par **podróżować palcem po mapie* ; ou bien *rester bouche bée* qui se traduit par **nabrać wody w usta*. Par contre, l'expression polonaise *nabrać wody w usta* est souvent traduite par **faire venir l'eau à la bouche*.

Les étudiantes se sont par contre bien mieux débrouillées lorsqu'il s'est agi de donner des équivalents polonais (c'est-à-dire en langue maternelle) pour les expressions figées en français. Le tableau 5.1 reprend les résultats chiffrés de l'expérience.

Tableau 5.1. **Connaissance des équivalents phraséologiques en polonais et en français (%)**

Étudiantes	Équivalents polonais des expressions figées en français ≥ moitié des locutions	Équivalents français des expressions figées en polonais ≥ moitié des locutions
1 ^{ère} année universitaire	8	0
5 ^{ème} année universitaire	83	11

L'exercice de complétion à inducteur formel s'est révélé assez facile pour toutes les personnes sondées. Les résultats de cette épreuve sont présentés dans le tableau 5.2.

Tableau 5.2. **Complétion des structures figées en français (%)**

Étudiantes	Expressions figées à compléter ≥ moitié des locutions
1 ^{ère} année universitaire	78
5 ^{ème} année universitaire	95

En outre, une partie de notre enquête portait sur les compétences productives en phraséologie maternelle et étrangère. Les personnes sondées ont été invitées à écrire toutes les expressions figées comportant le nom *tête* en français et le nom *reka* en polonais, qu'elles connaissaient. Le choix des somatismes n'a pas été fait par hasard vu que les termes en question sont très productifs en figement des langues traitées. Le tableau 5.3 nous en présente les résultats.

Tableau 5.3. **Compétences productives en phraséologie maternelle et étrangère (%)**

Étudiantes	Expressions figées comportant le nom <i>reka</i> en polonais : au moins 5 expressions de ce type	Expressions figées comportant le nom <i>tête</i> en français : au moins 5 expressions de ce type
1 ^{ère} année universitaire	12	0
5 ^{ème} année universitaire	39	11

Les épreuves décrites plus haut montrent que le développement de toutes les compétences phraséologiques est en réalité directement proportionnel au développement général des compétences linguistiques et communicatives en langue étrangère. Cet état de choses s'explique par le fait que les étudiantes de 5^{ème} année universitaire aboutissent toujours aux meilleurs résultats par rapport à leurs collègues de première année.

On observe un rapport comparable pour les principales connaissances théoriques en matière de la phraséologie. 67% des personnes sondées de 5^{ème} année et 60% des étudiantes de 1^{ère} année ont correctement défini le terme d'*expression figée* (d'*unité phraséologique*). Par contre, la notion d'*idiome* a correctement été définie par 39% des étudiantes de 5^{ème} année et par 22%

des étudiantes de 1^{ère} année. 17% des personnes sondées en 5^{ème} année et 12% en 1^{ère} année ont correctement verbalisé les différences essentielles entre l'expression figée et l'idiome.

Notre expérience confirme en fait les thèses de E. Kellerman : les personnes sondées, dans notre cas des étudiantes de la philologie romane et de français langue appliquée, sont généralement conscientes du caractère spécifique et marqué des unités figées et elles ne les transposent que très rarement en deuxième langue. Les étudiants cherchent plutôt à donner leurs équivalents phraséologiques. L'expérience montre aussi que les exercices de complétion à inducteur formel sont généralement assez accessibles à tous les étudiants sondés. Ils s'y débrouillent mieux par rapport au choix des équivalents ou relativement à la production autonome des structures figées. De plus, notre expérience confirme que le développement des compétences phraséologiques (connaissances théoriques y comprises) est directement proportionnel au développement de toutes les compétences linguistiques et communicatives en langue étrangère. La phraséologie maternelle semble également beaucoup plus accessible par rapport au figement étranger étant donné que nos personnes sondées trouvent en général plus facilement des équivalents phraséologiques dans leur langue maternelle. En outre, les résultats de l'expérience ainsi que des discussions soulevées avec les étudiantes après remplissage du formulaire montrent que les personnes sondées réussissent d'habitude à comprendre le sens figé d'une expression étrangère, mais qu'elles échouent souvent à donner un équivalent étranger pour une locution maternelle. Cette observation permet de conclure que les compétences phraséologiques passives dépassent naturellement celles actives servant à produire des unités figées en langue étrangère d'une façon autonome.

5.3. Acquisition et développement des compétences phraséologiques en langue étrangère à l'exemple du français

Les résultats de l'expérience décrits plus haut ainsi que notre intérêt pour le figement et le problème des compétences phraséologiques en langue étrangère nous ont amenée à choisir la problématique à traiter. La question des compétences phraséologiques, en particulier leurs acquisition et développement en français langue étrangère, n'a jamais été analysée. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes décidée à examiner cette question au niveau du français, langue étrangère avancée.

5.3.1. Déroulement de l'expérience (2007/2008, 2008/2009, 2009/2010), méthodologie adoptée, objectifs

Nous avons envisagé d'analyser le développement des compétences phraséologiques en français, langue étrangère, à un niveau avancé. L'expérience déroulée a le caractère de diagnose (le terme de *diagnose* d'après H. Komorowska, 1982), elle vise donc à décrire passivement l'état de choses qui a été analysé. Notre recherche tente de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure les études universitaires du français langue appliquée de 1^{er} cycle contribuent-elles à développer les compétences phraséologiques des étudiants ?
- Comment les compétences phraséologiques se développent-elles en ce qui concerne la connaissance passive des structures figées, leur compréhension métaphorique et figurée, ainsi que la connaissance de leurs équivalents en langue maternelle ?
- Quelles sont les implications pratiques des résultats quantitatifs et qualitatifs de notre recherche ?

Notre expérience s'est déroulée en contexte scolaire et a duré trois années académiques : 2007/2008, 2008/2009 et 2009/2010. L'échantillon était constitué de 175 étudiants en français langue appliquée et de la philologie romane à l'Université de Silésie en Pologne. L'expérience a concerné 90 étudiants de 1^{ère} année et 85 étudiants de la 3^{ème} année, tous du 1^{er} cycle universitaire. Les recherches se sont appuyées sur deux formulaires d'enquêtes à remplir (cf. annexes 2 et 3). Le but principal de notre expérience était d'analyser l'état des compétences phraséologiques au sein des groupes sondés ainsi que d'examiner comment et dans quelle mesure les études universitaires de 1^{er} cycle contribuent à développer les compétences phraséologiques en français langue étrangère. Compte tenu de la richesse des fonds phraséologiques en français, nous nous sommes décidée à restreindre notre corpus linguistique exploité pour l'expérience. Nous avons choisi les deux champs phraséologiques les plus productifs en langues naturelles, à savoir l'un focalisé sur des expressions contenant les noms des parties du corps humain et l'autre comportant les noms d'animaux. Dans la langue française, la phraséologie somatique et zoomorphique est représentative de plus au niveau qualitatif car elle englobe en fait des expressions figées de toutes sortes. Par conséquent, le corpus limité en nombre peut nous permettre d'observer différents phénomènes linguistiques. Les tableaux 5.4 et 5.5 présentent notre corpus classé du point de vue formel.

Tableau 5.4. **Corpus des expressions figées contenant les noms des parties du corps humain classé du point de vue formel**

Expressions nominales proprement dites	Expressions verbales	Expressions adjectivales	Expressions adverbiales
l' oeil de Dieu / du maître / de la conscience le mauvais oeil mon oeil !	(ne pas) avoir le coeur à applaudir des deux main s avoir la tête près du bonnet aimer de tout son coeur aller droit au coeur avoir à coeur de avoir du coeur avoir le coeur en charpie avoir le coeur gros avoir les dents longues avoir les deux pieds dans le même sabot avoir un coeur d'artichaut avoir un noeud dans la gorge casser bras et jambes casser la tête à qqn casser le cul à qqn casser les oreilles à qqn casser les os casser les pieds à qqn couper les cheveux en quatre couter les yeux de la tête donner du coeur au ventre à qqn donner son coeur en avoir le coeur net être sorti de la côte de Char- lemagne être un bourreau des coeurs faire du pied faire la tête glacer le coeur jeter un coup d' oeil jouer des coudes mettre les pieds dans le plat montrer du doigt n'avoir ni queue ni tête n'en faire qu'à sa tête ne remuer ni pied ni patte parler à coeur ouvert parler à l' oreille de qqn parler au coeur parler du bout des lèvres	frais comme l' oeil les yeux fermés	en chair et en os à vue d' oeil aux yeux de tous en un clin d' oeil pour les beaux yeux de qqn sous les yeux

cont. tab. 5.4

Expressions nominales proprement dites	Expressions verbales	Expressions adjectivales	Expressions adverbiales
	parler du nez perdre la tête prendre à cœur prendre ses jambes à son cou prêter l' oreille rire à gorge déployée rire de bon cœur s'en donner à cœur joie se casser la tête se casser le cou se casser le cul se casser le nez se casser les côtes se casser les dents se croire sorti de la cuisse de Jupiter soulever le cœur taper du poing sur la table		

Locutions-phrases	Noms composés	Proverbes
le cœur bat à grands coups le cœur bat à tout rom- pre le cœur bat la chamade le cœur bondit dans la poitrine le cœur saute dans la gorge le cœur se gonfle de joie / de bonheur le cœur se serre le cœur se tord	un casse-cou un casse-pied	À cœur vaillant rien d'impossible Bon sang ne saurait mentir Entre l'arbre et l'écorce il ne faut pas mettre le doigt Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler Jeux de mains , jeux de vilains Les murs ont des oreilles Les yeux sont le miroir de l' âme Loin des yeux , loin du cœur Oeil pour oeil, dent pour dent Selon ta bourse gouverne ta bouche Ventre affamé n'a point oreilles

Tableau 5.5. Corpus des expressions figées contenant les noms d'animaux classé du point de vue formel

Expressions nominales proprement dites	Expressions verbales	Expressions adjectivales	Expressions adverbiales
chien perdu sans collier un canard boiteux un drôle de zèbre un fameux / chaud lapin un jeune loup un loup de mer un mouton à cinq pattes un mouton enragé un mouton noir un ours mal léché un petit coq de village un rat d'hôtel un rat de bibliothèque un temps de chien un tigre de papier un vieux / fin renard un vilain merle une brebis galeuse une fine mouche une langue de vipère une mère poule une oie blanche une peau de vache une poule mouillée une souris d'hôtel une tête de linotte une vache à lait une vie de chien	aller au royaume des taupes arriver / venir comme un chien dans un jeu de quille avoir la puce à l'oreille avoir un appétit de moineau avoir un caractère de cochon avoir un oeil de lynx avoir une faim de loup avoir une fièvre de cheval avoir une mémoire d' éléphant chasser deux lièvres à la fois donner sa langue au chat dormir comme un loir dormir comme une marmotte être aussi gros qu'un boeuf être bavard comme une pie être bête comme un âne être bête comme un veau rouge être comme un éléphant dans un magasin de porcelaine être doux/ce comme un agneau être gai comme un pinson être lent comme un escargot être lent comme une tortue être malade comme un chien être muet comme une carpe être orgueilleux comme un paon être rusé comme un renard être vaniteux comme un paon être vif comme un écureuil faire (comme) l' autruche faire de qqch. son cheval de bataille faire le pied de grue faire un froid de canard faire un temps à ne pas met- tre un chien dehors garder à qqn un chien de sa chienne	orgueilleux com- me un pou	

cont. tab. 5.5

Expressions nominales proprement dites	Expressions verbales	Expressions adjectivales	Expressions adverbiales
	<p>jouer au chat et à la souris manger comme un cochon manger de la vache enragée ménager la chèvre et le chou mettre un boeuf sur sa lan- gue parler français comme une vache espagnole passer par un trou de souris poser un lapin prendre la vache et le veau prendre le taureau par les cornes retomber comme un chat sur ses pattes rire comme une baleine se regarder en chien(s) de faïence tourner comme un ours en cage traiter qqn de chien travailler comme un cheval tuer la poule aux oeufs d'or vivre comme chien et chat</p>		

Locutions-phrases	Noms composés	Proverbes
quand les poules auront des dents		<p>À bon chat, bon rat Chat échaudé craint l'eau froide Chien qui aboie ne mord pas Faute de grives, on mange des merles Il ne faut jamais vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué La faim chasse le loup hors du bois La nuit, tous les chats sont gris Le chat parti, les souris dansent Mieux vaut être chien vivant que lion mort N'éveillez pas le chat qui dort Petit à petit, l'oiseau fait son nid Qui vole un oeuf, vole un boeuf Une hirondelle ne fait pas le printemps</p>

Le corpus somatique contient 78 expressions figées et 11 proverbes. Le corpus zoomorphique comporte quant à lui 82 expressions figées et 13 proverbes. Toutes les unités figées choisies pour notre expérience ont été sélectionnées à partir de l'étude fréquentative de I. G o n z à l e z R e y (2007) de l'Université de Santiago de Compostela en Espagne.

La tâche des étudiants sondés fut triple (cf. annexes 2 et 3). Premièrement, ils ont dû marquer, à l'aide du signe +, des expressions qui leur étaient connues à l'oral ou à l'écrit (colonne 1). Deuxièmement, ils ont dû expliquer (en français ou en polonais) le sens figuré de chaque expression donnée (colonne 2). Finalement, en troisième colonne, ils ont dû écrire les équivalents phraséologiques polonais pour les expressions françaises traitées dans l'expérience.

5.3.2. Présentation des participants

Tous les participants de l'expérience (175 personnes) étaient des étudiants de l'Université de Silésie à l'Institut des Langues Romanes et de Traduction. Toutes les personnes sondées étaient de nationalité polonaise et le polonais était leur langue maternelle. 90 étudiants commençaient leurs études de français langue appliquée en 1^{ère} année du 1^{er} cycle universitaire et 85 étudiants provenaient de la 3^{ème} année de français langue appliquée ou de la philologie romane du même cycle. L'expérience ayant duré trois années académiques, un groupe a donc été testé deux fois : en 1^{ère} et en 3^{ème} année. Pour rassembler plus d'informations sur les participants, au début de l'expérience ils furent priés de remplir en polonais une enquête anonyme dont nous présentons les résultats plus loin.

Étant donné le peu d'étudiants masculins inscrits à la philologie romane, la majorité écrasante des sujets était des femmes : 81 femmes en 1^{ère} année et 78 femmes en 3^{ème} année. L'expérience n'a touché que 9 hommes en 1^{ère} année et 7 hommes en 3^{ème} année.

Les personnes sondées en 1^{ère} année avaient entre 18 et 25 ans, dont la majorité avait 19 et 20 ans (85%). En ce qui concerne l'âge des étudiants en 3^{ème} année universitaire, ils avaient tous entre 21 et 23 ans.

Les questions suivantes concernaient la durée de l'apprentissage de la langue française ainsi que l'âge quand les sujets ont commencé l'apprentissage de cette langue. Nous présentons les résultats de cette partie dans les tableaux 5.6 et 5.7.

Tableau 5.6. Répartition des sujets selon le nombre d'années d'apprentissage de la langue française (%)

Années d'apprentissage	Étudiants	
	1 ^{ère} année	3 ^{ème} année
2	3	0
3	14	0
4	18	6
5	3	13
6	22	28
7	16	10
8	4	16
9	14	13
10	6	8
11	0	4
12	0	2
T o t a l	100	100

Tableau 5.7. Répartition des sujets selon l'âge quand ils ont commencé l'apprentissage du français (%)

Âge où le sujet commence l'apprentissage du français	Étudiants	
	1 ^{ère} année	3 ^{ème} année
5–9 ans	4	2
10–12 ans	22	15
13–15 ans	43	36
16–18 ans	31	40
T o t a l	100	100

Les tableaux ci-dessus nous montrent clairement que la plupart des sujets (les 3/4) ont commencé l'apprentissage de la langue française entre 13 et 18 ans. L'analyse du tableau 5.6 montre en outre que la plupart des personnes sondées en 3^{ème} année apprennent le français depuis 5 à 9 ans, et les étudiants de 1^{ère} année – depuis 3 à 7 ans.

Les questions suivantes ont porté sur les types d'écoles fréquentées avec le français et sur les programmes d'enseignement réalisés. La plupart des étudiants en 1^{ère} année (92%) ainsi qu'en 3^{ème} année (93%) ont appris le français au lycée. 42% des sujets de la 1^{ère} année déclarent avoir fréquenté une classe avec un programme « standard » de français. 46% de ce groupe prétendent avoir suivi un programme élargi. En 3^{ème} année, 47% déclarent un programme « standard » de français, 35% – un programme élargi. Dans les deux cas, l'enseignement standard ou élargi au lycée a été renforcé par des leçons individuelles (42% en 1^{ère} année et 39% en 3^{ème} année).

La question suivante a porté sur les séjours en France ou en milieu francophone. Nous avons classé les réponses reçues en deux classes. Le tableau 5.8 présente les données obtenues.

Tableau 5.8. **Répartition des étudiants selon la durée des séjours en France ou en milieu francophone (%)**

Séjours en France ou en milieu francophone	Étudiants	
	1 ^{ère} année	3 ^{ème} année
Moins de deux mois	45	28
Plus de deux mois	27	60

60% des étudiants en 3^{ème} année ont séjourné en France ou en milieu francophone plus de deux mois. Par contre, les étudiants en 1^{ère} année ont profité plutôt de courts séjours – 45% ont passé en France ou en milieu francophone moins de deux mois.

Nous avons aussi posé une question sur la connaissance d'autres langues étrangères. 95% des étudiants de 1^{ère} année et 92% de 3^{ème} année indiquent connaître la langue anglaise. Évidemment, la connaissance de cette langue se situe à différents degrés (niveau débutant, moyen ou avancé). Quant à d'autres langues, nous présentons les résultats obtenus en détail à l'aide des diagrammes (fig. 5.9, 5.10).

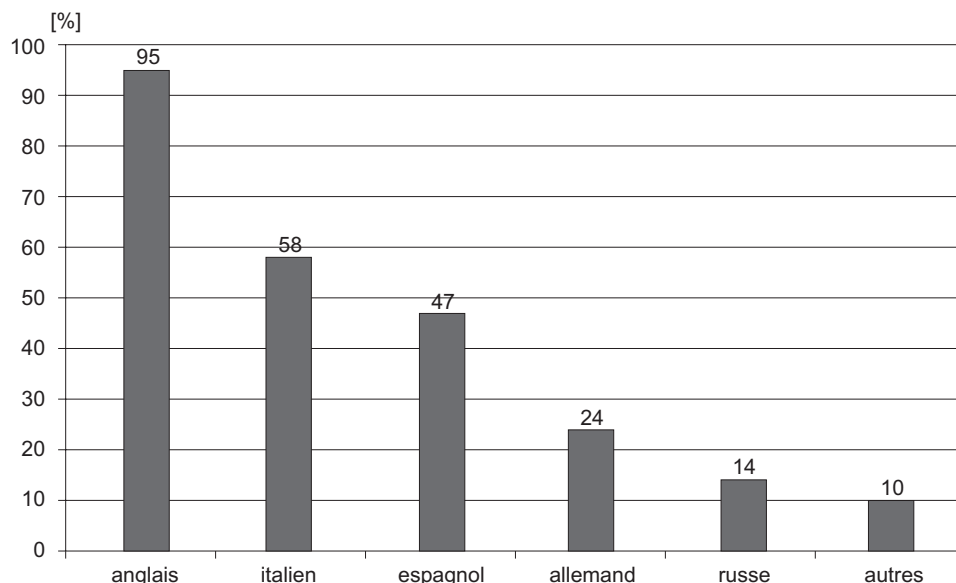


Fig. 5.9. Répartition des étudiants sondés de 1^{ère} année selon la connaissance des langues étrangères, autres que le français

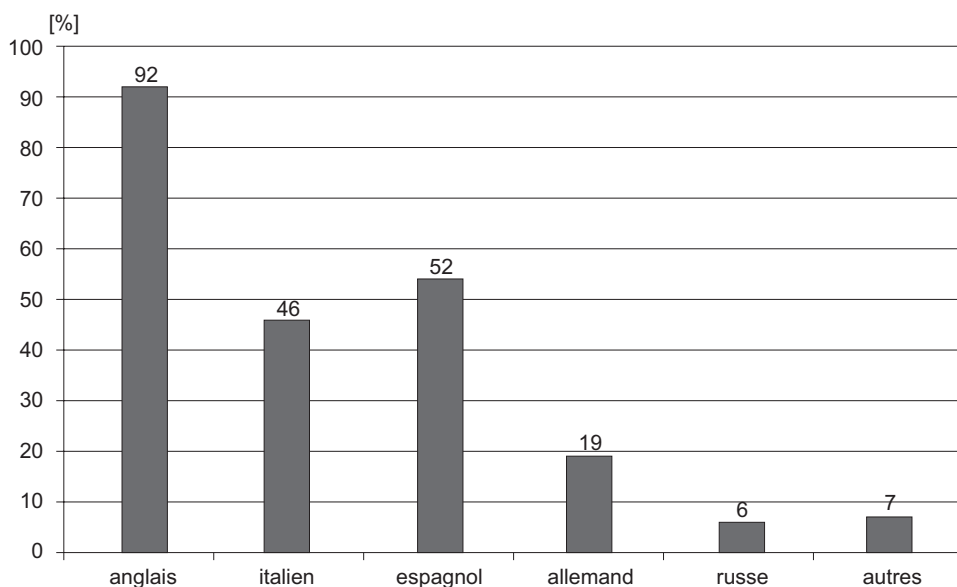


Fig. 5.10. Répartition des étudiants sondés de 3^{ème} année selon la connaissance des langues étrangères, autres que le français

Étant donné que depuis l'année académique 2006/2007 l'Institut des Langues Romanes et de Traduction de l'Université de Silésie n'a plus de spécialisation en philologie romane (le dernier recrutement des candidats en première année a eu lieu en 2005/2006), la majorité écrasante de nos personnes sondées étaient des étudiants de français langue appliquée : 100% en 1^{ère} année et 85% en 3^{ème} année. Seuls 15% de la 3^{ème} année représentait la philologie romane (moitié du groupe testé à la 3^{ème} année en 2007/2008). Le tableau 5.9 présente la répartition des étudiants selon les groupes testés.

Tableau 5.9. Répartition des étudiants selon l'appartenance aux groupes testés

Nombre d'étudiants	Année académique de l'expérience			Nombre de participants au total
	1 : 2007/2008	2 : 2008/2009	3 : 2009/2010	
1 ^{ère} année	25	35	30	90
3 ^{ème} année	35	25	25	85
T o t a l	60	60	55	175

Les programmes d'enseignement prévus à l'université pour les groupes successifs diffèrent en détail, nous nous sommes donc décidée à les présenter en annexes :

- annexe 4 contient le programme d'enseignement prévu pour la 3^{ème} année en 2007/2008 et 2008/2009 ;

- annexe 5 englobe le programme pour la 1^{ère} année en 2007/2008 et 2008/2009, et pour la 3^{ème} année en 2009/2010 ;
- annexe 6 comporte le programme prévu pour la 1^{ère} année en 2009/2010.

5.3.3. Analyse quantitative des données obtenues

L'étude quantitative des données obtenues dans les enquêtes nous conduit aux résultats en pourcentage que nous présentons au travers des tableaux 5.10–5.12.

Tableau 5.10. **Connaissance des expressions figées données à l'écrit ou à l'oral, déclarée par des personnes sondées (%)**

Étudiants	Année de l'expérience											
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Expressions figées « somatiques »			Proverbes « somatiques »			Expressions figées « zoomorphiques »			Proverbes « zoomorphiques »		
1 ^{ère} année	16	20	23	31	41	31	24	27	26	31	25	31
3 ^{ème} année	27	35	28	34	53	41	32	39	30	46	54	41
Taux de croissance	11	15	5	3	12	10	8	12	4	15	29	10

Tableau 5.11. **Explication correcte du sens figuré des expressions figées données (%)**

Étudiants	Année de l'expérience											
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Expressions figées « somatiques »			Proverbes « somatiques »			Expressions figées « zoomorphiques »			Proverbes « zoomorphiques »		
1 ^{ère} année	8	13	13	20	21	30	18	24	18	12	19	14
3 ^{ème} année	16	17	26	27	25	43	30	34	30	31	26	33
Taux de croissance	8	4	13	7	4	13	12	10	12	19	7	19

Tableau 5.12. **Connaissance des équivalents phraséologiques corrects en polonais pour des expressions figées données en français (%)**

Étudiants	Année de l'expérience											
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Expressions figées « somatiques »			Proverbes « somatiques »			Expressions figées « zoomorphiques »			Proverbes « zoomorphiques »		
1 ^{ère} année	14	14	18	30	34	41	23	23	21	25	27	31
3 ^{ème} année	21	20	25	35	49	44	32	34	29	43	40	38
Taux de croissance	7	6	7	5	15	3	9	11	8	18	13	7

L'analyse quantitative des résultats de nos recherches montre que dans chaque cas, le développement des compétences phraséologiques en langue étrangère (à l'exemple du français) est proportionnel au développement de toutes les compétences linguistiques en cette langue : dans notre expérience nous observons toujours un taux positif de croissance entre la première et la troisième années des études universitaires.

Le taux moyen de croissance pour la connaissance des structures figées, déclarée par des étudiants, arrive en effet à 11%. En ce qui concerne l'explication correcte du sens figuré par des personnes testées, le taux moyen de croissance entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année atteint ici 10,5%. Par contre, le taux moyen de croissance entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année de la capacité de donner des équivalents phraséologiques en langue maternelle oscille autour de 9%.

On peut présenter les résultats quantitatifs des taux moyens de croissance en compétences phraséologiques étrangères par le diagramme (fig. 5.11).

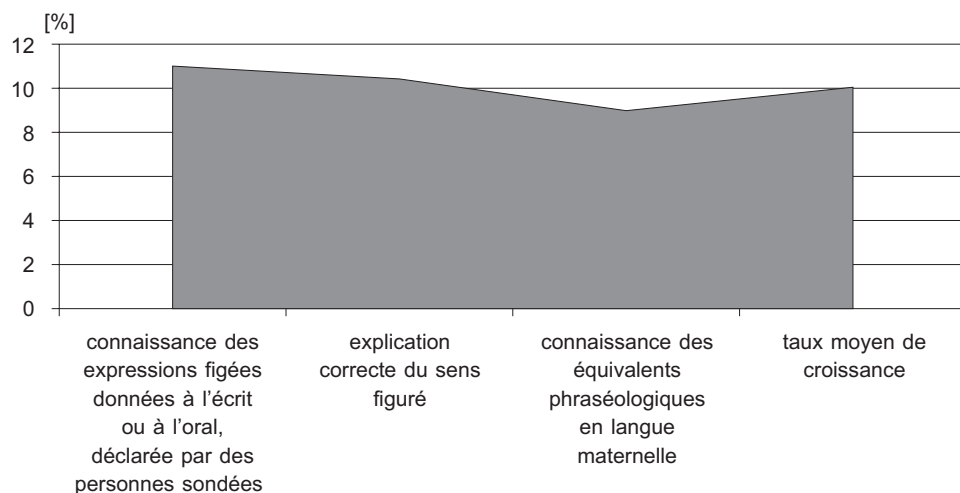


Fig. 5.11. Taux moyens de croissance en compétences phraséologiques étrangères suivant les résultats de notre expérience

L'étude quantitative des résultats de notre expérience montre également que les étudiants sondés de la 1^{ère} année montrent des compétences phraséologiques moyennes oscillant autour de 23% du corpus testé. Par contre, les moyennes de compétences phraséologiques des étudiants en 3^{ème} année atteignent 33% de notre corpus testé. L'augmentation de ces compétences atteint donc les 10% déjà mentionnés.

L'analyse quantitative révèle aussi que les expressions figées « zoomorphiques », c'est-à-dire celles qui contiennent les noms d'animaux, se sont révélées plus faciles aux yeux des personnes testées par rapport aux expressions « so-

matiques », c'est-à-dire celles qui comportent les noms des parties du corps humain. Dans chaque cas, les résultats de nos étudiants sont meilleurs au niveau des structures dites « zoomorphiques ».

Étant donné que notre expérience a duré trois années académiques, l'un des groupes a été testé deux fois, en 1^{ère} et en 3^{ème} année d'études. Il s'agit d'un groupe du français langue appliquée comptant 25 personnes. Il nous semble donc intéressant d'analyser séparément les résultats obtenus par ce groupe. Nous les présentons dans le tableau 5.13.

Tableau 5.13. **Résultats obtenus par un groupe d'étudiants (25 personnes) testés deux fois, en 1^{ère} et en 3^{ème} année de leurs études (%)**

Étudiants	Types d'exercice											
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Expressions figées « somatiques »			Proverbes « somatiques »			Expressions figées « zoomorphiques »			Proverbes « zoomorphiques »		
1 ^{ère} année	16	8	14	31	20	30	24	18	23	31	12	25
3 ^{ème} année	28	26	25	41	43	44	30	30	29	41	33	38
Taux de croissance	12	18	11	10	23	14	6	12	6	10	21	13

Types d'exercice :

1 – connaissance des expressions figées données à l'écrit ou à l'oral, déclarée par des personnes sondées.

2 – explication correcte du sens figuré des expressions figées données.

3 – connaissance des équivalents phraséologiques en polonais.

Il résulte de cette analyse que l'augmentation des compétences phraséologiques (évidemment en matière examinée) dans ce groupe est légèrement supérieure au résultat global : le taux moyen de croissance pour ce groupe se situe aux environs de 13%.

Ces résultats s'expliquent facilement par le fait que les étudiants de ce groupe ont travaillé deux fois sur les mêmes formulaires d'enquêtes, ce qui n'est pas sans importance quant aux résultats finals. De plus, le développement le plus visible pour ce groupe s'observe pour la capacité d'expliquer le sens figuré des expressions données. Peut-être les étudiants de ce groupe en 1^{ère} année furent-ils incités à chercher à comprendre des structures proposées, ce qui a porté des fruits notables durant l'expérience répétée au bout de trois ans.

Pourtant, le résultat global du développement des compétences phraséologiques au niveau de 10% pour les études en langue étrangère du 1^{er} cycle universitaire (à l'exemple du français) n'est pas trop satisfaisant. La connaissance passive moyenne des structures phraséologiques données, leur compréhension et la capacité de verbaliser leur sens figé, ainsi que la connaissance de leurs équivalents en langue maternelle se situent au niveau moyen de 33% du corpus donné pour les étudiants qui finalisent leurs études du 1^{er} cycle. Ce résultat

n'est non plus trop optimiste, d'autant qu'après avoir terminé le 1^{er} cycle, certaines personnes commencent déjà à travailler comme enseignants ou traducteurs d'une langue étrangère.

5.3.4. Analyse qualitative des données obtenues

Après avoir examiné les résultats de nos recherches du point de vue quantitatif, il est temps de les analyser sous l'angle qualitatif. L'étude détaillée des formulaires d'enquêtes en 175 exemplaires permet de dégager certaines tendances et régularités. Dans les sous-chapitres qui suivent nous présentons les résultats recueillis pour les cas répétitifs ainsi que les erreurs fréquentes.

5.3.4.1. Étude des réponses correctes, fréquentes et répétitives

Dans les tableaux 5.14–5.15 nous présentons les explications du sens figuré et les équivalents phraséologiques corrects en polonais et qui se répètent dans la majorité des cas dans nos enquêtes (au moins dans les 3/4 des cas testés). En italique nous avons marqué les réponses répétitives mais moins répandues, celles qui apparaissent avant tout chez les étudiants de 3^{ème} année.

Tableau 5.14. Répartition des réponses correctes, répétitives et fréquentes dans les formulaires de l'enquête basée sur des expressions figées et proverbes « somatiques »

Expressions figées « somatiques »	Explication du sens figuré	Équivalents phraséologiques en polonais
en chair et en os couper les cheveux en quatre	<i>prawdziwy, autentyczny</i> <i>analizować, nadmiernie roz-</i> <i>drabniać</i>	<i>z krwi i kości</i> dzielić włos na czworo
le cœur bat à grands coups	serce bije mocno, głośno	serce wali
le cœur bat à tout rompre	serce bije mocno, głośno	
le cœur bat la chamade	serce bije mocno, głośno	
le cœur bondit dans la poitrine	<i>serce bije mocno, głośno</i>	<i>serce łomota w piersi</i>
le cœur saute dans la gorge	bać się	serce podchodzi do gardła
le cœur se gonfle de joie / de bonheur	cieszyć się bardzo, radować się	serce rośnie
le cœur se serre	odczuwać żal, współczucie	serce ściska
le cœur se tord		

<p>aimer de tout son cœur aller droit au cœur avoir à cœur de avoir du cœur avoir le cœur en charpie avoir le cœur gros avoir un cœur d'artichaut donner du cœur au ventre à qqn donner son cœur en avoir le cœur net être un bourreau des cœurs glacer le cœur (ne pas) avoir le cœur à parler à cœur ouvert parler au cœur prendre à cœur rire de bon cœur s'en donner à cœur joie soulever le cœur être sorti de la côte de Charle- magne se casser les côtes un casse-cou prendre ses jambes à son cou se casser le cou jouer des coudes se croire sorti de la cuisse de Ju- piter casser le cul à qqn se casser le cul avoir les dents longues se casser les dents montrer du doigt avoir un noeud dans la gorge rire à gorge déployée casser bras et jambes parler du bout des lèvres applaudir des deux mains parler du nez se casser le nez casser les oreilles à qqn parler à l'oreille de qqn prêter l'oreille casser les os un casse-pied avoir les deux pieds dans le même sabot casser les pieds à qqn faire du pied</p>	<p>bardzo kochać</p> <p>poświęcać się czemuś</p> <p>nie lubić czegoś robić mówić szczerze</p> <p>przejmować się śmiać się szczerze</p> <p>uciekać szybko</p> <p><i>myśleć, że jest się ponad in- nymi</i> <i>denerwować kogoś</i></p> <p><i>być ambitnym</i></p> <p><i>wskazywać bezpośrednio</i></p> <p>śmiać się głośno</p> <p><i>okłaskiwać mocno</i></p> <p><i>denerwować, męczyć kogoś</i> mówić w sekrecie</p> <p><i>osoba denerwująca</i></p>	<p>kochać z całego serca</p> <p>oddawać swoje serce</p> <p>nie mieć do czegoś serca mówić z sercem na dłoni</p> <p>brać do serca śmiać się z całego serca</p> <p>brać nogi za pas</p> <p><i>rozpychać się łokciami</i></p> <p><i>łamać sobie na czymś zęby</i> wytykać palcem <i>mieć ściśnięte gardło</i> śmiać się na całe gardło</p> <p>mówić przez nos</p> <p>mówić na ucho <i>nadstawiać ucha</i> <i>połamać kości</i></p>
--	---	--

Tableau 5.15. Répartition des réponses correctes, répétitives et fréquentes dans les formulaires de l'enquête basée sur des expressions figées et proverbes « zoomorphiques »

Expressions figées « zoomorphiques »	Explication du sens figuré	Équivalents phraséologiques en polonais
être bête comme un âne être doux/ce comme un agneau faire (comme) l' autruche rire comme une baleine être aussi gros qu'un boeuf mettre un boeuf sur sa langue une brebis galeuse un canard boiteux faire un froid de canard être muet comme une carpe	być bardzo głupim być łagodnym <i>śmiać się mocno</i> być dużym, grubym jest bardzo zimno nic nie mówić, być milcz- kiem	być głupim jak osioł być łagodnym jak baranek <i>chować głowę w piasek</i>
donner sa langue au chat jouer au chat et à la souris retomber comme un chat sur ses pattes vivre comme chien et chat avoir une fièvre de cheval faire de qqch. son cheval de ba- taille travailler comme un cheval ménager la chèvre et le chou un temps de chien une vie de chien chien perdu sans collier arriver / venir comme un chien dans un jeu de quille être malade comme un chien faire un temps à ne pas mettre un chien dehors garder à qqn un chien de sa chienne se regarder en chien(s) de faïence traiter qqn de chien avoir un caractère de cochon manger comme un cochon un petit coq de village être vif comme un écureuil avoir une mémoire d' éléphant être comme un éléphant dans un magasin de porcelaine être lent comme un escargot faire le pied de grue un fameux / chaud lapin poser un lapin chasser deux lièvres à la fois	<i>igrać, pogrywać z kimś</i> <i>wyjsć cało z opresji</i> kłócić się, żyć w niezgodzie mieć dużą gorączkę ciężko pracować brzydka pogoda być bardzo chorym jest brzydka pogoda traktować kogoś źle mieć paskudny charakter jeść brzydtko, nieelegancko być żywym, energicznym mieć dobrą pamięć być niesfornym być bardzo powolnym	grać w kotka i myszkę spaść jak kot na cztery łapy żyć jak pies z kotem harować jak wół <i>pogoda pod psem</i> pieskie życie <i>pogoda, co by psa z domu</i> <i>nie wygnać</i> traktować kogoś jak psa być świnią jeść jak świnia być jak słoń w składzie por- celany być powolnym jak ślimak <i>wystawić kogoś do wiatru</i> <i>łapać dwie sroki za ogon</i>

Expressions figées « zoomorphiques »	Explication du sens figuré	Équivalents phraséologiques en polonais
une tête de linotte avoir un oeil de lynx dormir comme un loir un jeune loup un loup de mer avoir une faim de loup dormir comme une marmotte un vilain merle avoir un appétit de moineau une fine mouche un mouton enragé un mouton noir un mouton à cinq pattes une oie blanche un ours mal léché tourner comme un ours en cage être orgueilleux comme un paon être vaniteux comme un paon être bavard comme une pie être gai comme un pinson une mère poule une poule mouillée tuer la poule aux oeufs d'or quand les poules auront des dents orgueilleux comme un pou avoir la puce à l'oreille un rat de bibliothèque un rat d'hôtel un vieux / fin renard être rusé comme un renard une souris d'hôtel passer par un trou de souris aller au royaume des taupes prendre le taureau par les cornes un tigre de papier être lent comme une tortue une peau de vache une vache à lait manger de la vache enragée parler français comme une va- che espagnole prendre la vache et le veau une langue de vipère être bête comme un veau rouge un drôle de zèbre	mieć dobry wzrok spać głęboko <i>osoba doświadczona, wyjadacz</i> mieć duży głód spać głęboko mało jeść być bardzo dumnym być bardzo próżnym być gadatliwym być bardzo wesołym matka dbająca o dom, dzieci osoba przemoczona <i>zniszczyć coś, co przynosi zyski</i> <i>nigdy</i> <i>ktoś kto lubi książki</i> ktoś sprytny, szczwany być bardzo sprytnym <i>zmierzyć się z wyzwaniem</i> być bardzo powolnym <i>ktoś/coś, co przynosi zyski</i> mówić źle po francusku <i>cięty język</i>	mieć sokoli wzrok spać jak suseł młody wilk wilk morski mieć wilczy głód spać jak suseł jeść jak wróbelek czarna owca być dumnym jak paw być próżnym jak paw matka kwoka zmokła kura zabić kurę znoszącą złote jajka mól książkowy stary lis być chytrym jak lis brać byka za rogi być powolnym jak ślimak dojna krowa język żmii

Proverbes « zoomorphiques »	Explication du sens figuré	Équivalents phraséologiques en polonais
À bon chat , bon rat Chat échaudé craint l'eau froide Chien qui aboie ne mord pas Faute de grives , on mange des merles Il ne faut jamais vendre la peau de l' ours avant de l'avoir tué La faim chasse le loup hors du bois La nuit, tous les chats sont gris Le chat parti, les souris dansent Mieux vaut être chien vivant que lion mort N'éveillez pas le chat qui dort Petit à petit, l' oiseau fait son nid Qui vole un oeuf, vole un boeuf Une hirondelle ne fait pas le printemps	<i>Trafił swój na swego</i> Nie należy za wcześnie liczyć zysków. Gdy nie ma nadzoru, podwładni robią, co chcą. Trzeba działać małymi krokami. Jeden symptom jeszcze o niczym nie świadczy.	<i>Trafiła kosa na kamień.</i> Pies, który szczeka nie gryzie. Nie trzeba dzielić skóry na niedźwiedziu. <i>Głód wygania wilka z lasu.</i> W nocy wszystkie koty są szare. Gdy kota nie ma, myszy harcują. <i>Nie wywołuj wilka z lasu !</i> Ziarno do ziarnka, zbierze się miarka. Jedna jaskółka nie czyni wiosny.

5.3.4.2. Examen des erreurs et des fautes

Conformément à la terminologie généralement admise (cf. p.ex. W. Wilczyńska, 1993 ; H. Widła, 2007), nous entendons par « erreur » toutes sortes d'interférences à caractère systématique, tandis que celles produites d'une manière asystématique sont appelées « fautes ». Dans le tableau 5.16 nous présentons donc principales erreurs et fautes commises par les personnes sondées pour notre expérience.

Tableau 5.16. Principales erreurs commises par les personnes testées pour l'explication des sens figurés et la connaissance des équivalents en polonais

Expressions et proverbes « somatiques »	Explication fautive du sens figuré et/ou équivalent en polonais mal choisi
aller droit au coeur	ić za głosem serca
avoir la tête près du bonnet	– mieć szczęście, być w czepku urodzonym – dobrze kombinować, mieć głowę na karku
avoir le coeur en charpie	mieć serce na dłoni
avoir le coeur gros	mieć wielkie serce, być hojnym, dobrym

cont. tab. 5.16

Expressions et proverbes « somatiques »	Explication fautive du sens figuré et/ou équivalent en polonais mal choisi
en avoir le coeur net	mieć czyste serce, sumienie, być nieskałanym
avoir les dents longues	– być bardzo głodnym, mieć wilczy apetyt – nie lubić czegoś, mieć na coś długie zęby – mieć długi, cięty język
avoir un coeur d'artichaut	być lęklwym, bać się
avoir un noeud dans la gorge	mieć nóż / sznur na gardle
casser bras et jambes	połamać ręce i nogi
casser le cul à qqn	skopać komuś tyłek
donner du coeur au ventre à qqn	przez żołądek do serca
en chair et en os	być bardzo chudym, skóra i kości
faire la tête	myśleć, główkować
glacer le coeur	być nieczułym, mieć serce z lodu
jeter un coup d'oeil	puścić oczko
mettre les pieds dans le plat	popęlnić gafę
mon oeil !	oczko w głowie
ne remuer ni pied ni patte	nie kiwnąć palcem
parler du bout des lèvres	– mówić z pełnymi ustami – mówić cicho, szeptać – seplenić
parler du nez	mówić pod nosem
se casser les dents	zjeść na czymś zęby
soulever le coeur	dodać otuchy, podnieść na duszy
ventre affamé n'a pas oreilles	– zjeść konia z kopytami – głodnemu chleb na myśli

Expressions et proverbes « zoomorphiques »	Explication fautive du sens figuré et/ou équivalent en polonais mal choisi
avoir une fièvre de cheval	być narwanym, w gorącej wodzie kąpanym
avoir une mémoire d'éléphant	mieć słabą pamięć
chasser deux lièvres à la fois	korzystać podwójnie, ubić podwójny interes, upiec dwie pieczenie na jednym ogniu
donner sa langue au chat	podlizywać się
être bête come un âne	być upartym jak osioł
être malade comme un chien	panikować
être muet comme une carpe	– niedosłyszeć, być głuchym jak pień – oniemieć, zrobić rybkę
faire un froid de canard	trząść się z zimna, mieć gęsią skórę

garder à qqn un chien de sa chienne	– opiekować się kimś troskliwie – być wiernym jak pies
mettre un boeuf sur la langue	– przeklinać – powiedzieć coś nie na temat
poser un lapin	– podłożyć świnie – być posłusznym
rire comme une baleine	śmiać się z byle czego, jak głupi do sera
un chaud lapin	w gorącej wodzie kąpany
un jeune loup	początkujący, nowicjusz
une vie de chien	beztroskie, wolne, szczęśliwe życie

5.3.4.3. Discussion des résultats

Après avoir analysé les résultats de notre expérience dans une perspective qualitative, nous pouvons déjà en tirer les conclusions suivantes :

1. Les étudiants de 1^{ère} année universitaire de 1^{er} cycle échouent plus souvent à comprendre le sens figuré des expressions données. Par conséquent, ils définissent mal la signification figée et donnent un équivalent erroné.
2. Par contre, les étudiants de la 3^{ème} année de 1^{er} cycle sont en général plus habiles à saisir et à définir le sens figuré des expressions traitées.
3. Pour tous, les structures figées transparentes en signification et/ou basées sur des images analogues sont les plus simples. Ce sont des expressions très suggestives dont l'analogie est plus évidente et par conséquent, le sémantisme sous-jacent est plus explicite. Le support concret motive plus clairement le sens, ou la réalité contraignante en s'imposant rend plus facile l'exercice de la reconnaissance. Le sens se dégage plus radicalement de l'image dans ces séquences et rend l'expression plus facile à comprendre. Par exemple *être lent comme une tortue*, *être bavard comme une pie*, *un rat de bibliothèque*, *le coeur bat à grands coups*, *rire à gorge déployée*, *casser la tête à qqn*, *jeter un coup d'oeil*. Dans cette matière, les résultats de notre expérience correspondent à ceux obtenus par O. Diaz en 1983 (cf. 4.6).
4. Les expressions figées qui fonctionnent sous la même forme littérale ou très semblable en polonais sont aussi faciles aux yeux de nos personnes testées. En général, elles les définissent correctement et donnent sans problèmes les équivalents exacts. Par exemple, les expressions telles que *couper les cheveux en quatre*, *ne pas avoir le coeur à*, *aimer de tout son coeur*, *le coeur se serre*, *perdre la tête*, *montrer du doigt*, *pour les beaux yeux de qqn*, *aux yeux de tous*, *doux comme un agneau*, *jouer au chat et à la souris*,

- retomber comme un chat sur ses pattes, vivre comme chien et chat, un temps de chien, traiter qqn comme un chien, manger comme un cochon, rusé comme un renard, prendre le taureau par les cornes, ne posent généralement aucun problème aux participants de notre expérience.*
5. L'observation décrite ci-dessus s'applique aussi aux proverbes. Vu leur caractère omniprésent et répandu en Europe, ceux-ci apportent en général de bons résultats. La partie notable des proverbes testés fonctionne en polonais sous une forme analogue, p.ex. *Il ne faut jamais vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué ; La nuit, tous les chats sont gris ; Le chat parti, les souris dansent ; Une hirondelle ne fait pas le printemps ; Les murs ont des oreilles ; Les yeux sont le miroir de l'âme ; Loin des yeux, loin du cœur ; Oeil pour oeil, dent pour dent.* Ainsi, ces proverbes ne posent-ils pas de problèmes et sont bien interprétés presque dans chaque cas.
 6. Souvent, la forme analogue du proverbe en langue maternelle et en langue étrangère fait que les étudiants donnent sans difficulté des équivalents phraséologiques tout en ignorant l'explication du sens figé. À titre d'exemple les proverbes tels que *La faim chasse le loup hors du bois = Głód wygania wilka z lasu ; La nuit, tous les chats sont gris = W nocy wszystkie koty są szare ; N'éveillez pas le chat qui dort = Nie wywołuj wilka z lasu ; Chien qui aboie ne mord pas = Pies, który szczeka, nie gryzie.*
 7. La régularité décrite plus haut s'applique aussi aux expressions figées. Par exemple *jouer des coudes = rozpychać się łokciami, avoir un noeud dans la gorge = mieć ściśnięte gardło, taper du poing sur la table = uderzyć pięścią w stół, l'oeil de Dieu / du maître / de la conscience = oko opatrności, pour les beaux yeux de qqn = na ładne oczy kogoś, un mouton noir = czarna owca, faire (comme) l'autruche = chować głowę w piasek, poser un lapin = wystawić do wiatru, chasser deux lièvres à la fois = łapać dwie sroki za ogon.* D'habitude, ces expressions restent indéfinies bien que les étudiants écrivent correctement leurs équivalents phraséologiques en polonais.
 8. De plus, les proverbes suggestifs, dont le support concret motive plus clairement le sens, sont également assez faciles à comprendre et à interpréter. À ce groupe appartiennent des proverbes tels que *À cœur vaillant rien d'impossible ; Bon sang ne saurait mentir ; Entre l'arbre et l'écorce il ne faut pas mettre le doigt ; Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler ; Mieux vaut être chien vivant que lion mort ; Petit à petit, l'oiseau fait son nid.*
 9. Parfois, un composant suggestif, possédant des sèmes connotatifs analogues, aide également à déduire le sens figuré de toute l'expression figée. L'opération mentale de la reconnaissance est donc plus facile et plus univoque. À titre d'exemple, *rire comme une baleine*, suggère qu'il s'agit de faire qqch. au maximum grâce à la composante de *baleine*. Ou bien la composante de *carpe* dans l'expression *être muet comme une carpe* fait penser aux

poissons qui ne parlent jamais. Il en va de même pour la locution *travailler comme un cheval*. Bien que dans la tradition polonaise c'est le boeuf qui travaille dur, *un cheval* s'associe aussi facilement au travail constant et pénible. Toute la locution est donc transparente et facile à comprendre.

10. L'étude détaillée des erreurs répétées nous amènent également à des remarques intéressantes. Parfois, le manque de connotations particulières basées sur l'analogie évidente demeure embarrassant et peut causer des réponses erronées, voire tout à fait opposées. C'est p.ex. le cas de l'expression *avoir une mémoire d'éléphant* qui est quelques fois interprétée comme **avoir une mauvaise mémoire*. La même chose avec l'expression nominale *une vie de chien* qui s'est révélée vague, étant parfois expliquée comme **une vie heureuse, sans soucis et problèmes*.
11. Souvent, la structure syntaxique d'une expression figée ainsi que quelques composantes lexicales analogues à une construction figée maternelle peuvent provoquer des associations trompeuses. Par conséquent, des locuteurs non-natifs comprennent mal une structure donnée et trouvent des équivalents fautifs. C'est p.ex. le cas des expressions telles que *poser un lapin* # **podłożyć świnie, être bête comme un âne* # *być upartym jak osioł, chasser deux lièvres à la fois* # **upiec dwie pieczenie na jednym ogniu, faire un froid de canard* # **mieć gęsią skórę, donner du coeur au ventre à qqn* # **przez żółdek do serca, en chair et en os* # **skóra i kości, parler du nez* # **mówić pod nosem, avoir un noeud dans la gorge* # **mieć nóż/sznur na gardle, ne remuer ni pied ni patte* # **nie kiwnąć palcem, mon oeil* # **oczek w głowie, avoir la tête près du bonnet* # **być w czepku urodzonym, avoir le coeur en charpie* # **mieć serce na dłoni*.
12. Les observations décrites plus haut mettent en évidence le fait que la phraséologie maternelle joue toujours un rôle important dans le processus d'acquisition d'une phraséologie étrangère, surtout au cas des apprenants adultes qui possèdent déjà des compétences phraséologiques en langue maternelle bien cristallisées. Tous les participants de notre expérience sont adultes et la majorité écrasante d'entre eux a commencé à apprendre le français après l'âge critique de 12 ans. Ils sont donc fortement sujets à comprendre et à interpréter la phraséologie étrangère par le biais de leur phraséologie maternelle.
13. De plus, parfois la structure simple et l'analogie assez concrète dans une expression figée conduisent aussi « au petit bonheur ». Dans ce cas-là, des personnes testées parviennent souvent à des interprétations littérales du sens figuré ou/et à des calques de la langue maternelle. À titre d'exemple citons les expressions suivantes : *avoir les dents longues* # **mieć długie zęby (na coś), faire la tête* # **główkować, casser bras et jambes* # **połamać ręce i nogi, casser le cul à qqn* # **skopać komuś tyłek*.

14. L'analyse des résultats de notre expérience montre aussi que les structures opaques et éloignées en image métaphorique des constructions maternelles restent en général sans réponse. Les étudiants sondés, tout à fait conscients de leur caractère figé et non transparent, renoncent à les interpréter. Ce résultat confirme encore une fois les thèses de E. K e l l e r m a n de 1983 (cf. 5.2.1). C'est p.ex. le cas des constructions telles que *s'en donner à coeur joie*, *être sorti de la côte de Charlemagne*, *se casser le cou*, *avoir les deux pieds dans le même sabot*, *casser les pieds à qqn*, *faire du pied*, *n'en faire qu'à sa tête*, *frais comme l'oeil*, *selon ta bourse gouverne ta bouche*, *mettre un boeuf sur sa langue*, *un canard boiteux*, *donner sa langue au chat*, *faire de qqn son cheval de bataille*, *ménager le chèvre et le chou*, *chien perdu sans collier*, *arriver comme un chien dans un jeu de quille*, *se regarder en chien(s) de faïence*, *faire le pied de grue*, *une tête de linotte*, *un vilain merle*. Ces expressions restent difficiles pour les Polonais en décodage figé étant donné que leur signification globale est fortement opaque et qu'en outre, les images tropiques sont riches en connotations diverses. La pratique socio-culturelle les rend aussi moins évidentes. Tout cela bloque donc « la circulation du sens » et rend difficile leur décodage figuratif. Ce résultat de notre expérience correspond aussi aux résultats de O. D i a z (1983) (cf. 4.6).

En guise de conclusion :

1. Nos recherches montrent en réalité que la facilité ou la difficulté des expressions figées aux yeux des non-natifs, comme la majorité des phénomènes liée au figement, constitue une catégorie graduelle à caractère scalaire. D'un côté, il y a des expressions dont le sens se dégage facilement de l'image et rend toute l'expression directement compréhensible ; à l'autre extrémité, nous avons des expressions que la pratique socio-culturelle rend moins évidentes, et dont la forme tend à bloquer la « circulation du sens ».
2. En outre, l'expérience met en évidence que les expressions figées ou les proverbes omniprésents ou/et ambulants en Europe ne posent généralement pas de graves problèmes en compréhension ni en interprétation.
3. Les résultats de notre recherche prouvent aussi que la phraséologie maternelle constitue un facteur important et non négligeable au processus d'acquisition-apprentissage d'une phraséologie étrangère, surtout au cas des personnes adultes qui deviennent multilingues d'une façon successive, c'est-à-dire ils apprennent des langues étrangères après avoir acquis leur langue maternelle. (Pour la notion de bilinguisme et de multilinguisme successifs voir p.ex. les travaux de I. K u r c z (2001) et de J. A r a b s k i (1997)).
4. L'analyse qualitative de notre expérience confirme également les résultats obtenus lors de son étude quantitative : le développement des compétences phraséologiques en langue étrangère se montre directement proportionnel au

développement de toutes les compétences linguistiques. Cette conclusion s'explique par le fait que les résultats des étudiants en 3^{ème} année sont en général meilleurs en chaque domaine par rapport aux résultats obtenus par leurs collègues de 1^{ère} année.

5.4. Degrés de figement et leur influence sur l'acquisition-apprentissage des expressions figées en langue étrangère

Après avoir examiné les résultats de nos recherches sur le développement des compétences phraséologiques chez les étudiants testés, nous nous sommes décidée à analyser les résultats de notre expérience en corrélation avec le degré de figement des expressions traitées. Nous nous sommes posée les questions suivantes :

- Est-ce que le degré de figement d'une expression phraséologique influence son caractère didactique ?
- S'il existe une telle relation, quelles sont ses implications pratiques pour la phraséodidactique ?

5.4.1. Description de l'analyse

Étant donné que notre corpus est le plus riche en constructions verbales, nous avons choisi d'analyser cette catégorie phraséologique. Afin d'étudier le **degré de figement** des locutions verbales, nous avons décidé de nous servir des critères proposés par G. Gross (1996 : 69–88). Les séquences appelées **locutions verbales** ou **expressions verbales idiomatiques** ont donné lieu à un grand nombre d'études, p.ex. celles de A. Darmesteter (1967, rééd.), F. Brunot (1936) et G. Gougenheim (1971). Ce dernier a formulé certains critères de reconnaissance devenus classiques :

- absence d'article,
- verbe assez vide sémantiquement mettant en valeur le sens du nom,
- impossibilité d'une substitution synonymique portant sur le complément,
- grand stock d'archaïsmes.

Les recherches récentes en cette matière sont d'inspiration diverse :

- syntaxique : M. Gross (1993), Ch. Rohrer (1967), S. Björkman (1978), N. Ruwet (1983), I. Simatos (1986) ;

- sémantique : B. Fraser (1970), G. Bernard (1974) ;
- pragmatique : J.-C. Anscombe (1984) ;
- composite : G. Gréciano (1983b) ;
- critique : D. Gaatone (1981), S. Mejri (1997a).

Le terme de locution verbale prête souvent à un grand nombre de confusions, du fait que la notion même de locution est très vague et permet des descriptions très hétéroclites si elle n'est pas définie avec précision. Il faut encore ajouter que contrairement aux noms composés, qui peuvent avoir une structure interne totalement différente de celle des groupes nominaux ordinaires, aucune locution verbale n'a de structure interne spécifique. C'est la conclusion à laquelle est parvenu M. Gross (1993) sur la base d'un recensement de plusieurs dizaines de milliers de locutions de ce type.

Ainsi, G. Gross (1996 : 78) définit les **locutions verbales** comme suit :

- elles ont la même structure interne que les groupes verbaux libres ; elles peuvent avoir formellement un complément direct (p.ex. *prendre la tangente*) ou indirect (p.ex. *tirer au flanc, mettre du beurre dans les épinards, prendre le taureau par les cornes*) ;
- les locutions verbales comportent toujours une forme verbale susceptible d'être fléchie (conjuguée) ;
- elles ne sont pas toutes figées au même degré, de sorte qu'il y a un *continuum* entre les groupes verbaux libres et les locutions verbales entièrement figées. L'indication du **degré de figement** se reflète dans les possibilités transformationnelles.

Par conséquent, G. Gross (1996 : 71–78) exclut des locutions verbales les constructions suivantes :

- Les phrases figées, p.ex. *Les carottes sont cuites ; Tous les chemins mènent à Rome*.
- Les constructions verbales comprenant un adverbe figé, p.ex. *il travaille comme un boeuf, il pleut comme vache qui pisse*. Dans ces constructions, le verbe a la même extension que le verbe simple dont il garde la distribution par rapport au reste de la phrase. En réalité, seule une suite adverbiale est figée et elle n'est pas susceptible de modifications.
- Les constructions nominales à verbes supports, p.ex. *prendre une décision* où le substantif *décision* est un prédicat nominal que l'on peut mettre en rapport avec le prédicat verbal *décider*. Par contre, le verbe *prendre* sert ici à actualiser le prédicat nominal, p.ex. *Luc (prend, a pris, prendra) la décision de travailler*.

En suivant les définitions et les critères proposés par G. Gross (1996), nous avons restreint notre corpus aux locutions purement verbales. Nous avons choisi à analyser des expressions phraséologiques verbales possédant la structure syntaxique suivante :

verbe transitif direct + complément d'objet direct + éventuellement d'autres compléments

Puis, nous avons rangé les locutions ainsi sélectionnées selon les degrés de leur difficulté aux yeux des locuteurs non-natifs. Pour le faire, nous avons proposé **trois degrés de difficulté**, à savoir :

- **degré 1** : les locutions assez faciles pour les apprenants non-natifs ; dans notre expérience, la majorité des personnes testées s'est débrouillée avec elles ;
- **degré 2** : les locutions à degré moyen de difficulté ; dans notre expérience, près de la moitié des étudiants les a examinées correctement ;
- **degré 3** : les locutions difficiles aux yeux des non-natifs ; dans notre expérience, elles posent des difficultés majeures à la plupart des participants.

Ensuite, nous nous sommes décidée à examiner chaque locution verbale de notre corpus suivant les **paramètres du figement** proposés par G. Gross (1996 : 78–88). Nous présentons les paramètres en question au-dessous :

1. Les compléments ne forment pas de classes.

Les domaines d'arguments des prédicats (verbaux, nominaux ou adjectivaux), quand ils sont libres, peuvent être exprimés en termes de classes d'objets (cf. p.ex. G. Gross, 1994 ; D. Le Pesant, 1994). Ainsi p.ex. le verbe *prendre* constitue-t-il des emplois différents selon que ses compléments appartiennent à des classes sémantiques homogènes comme :

- noms concrets : *J'ai pris un steck* ; *J'ai pris du vin* ; *J'ai pris le train* ;
- noms locatifs : *J'ai pris l'autoroute*.

Les locutions verbales sont une tout autre affaire. Comme le dit G. Gross (1994), dans des structures identiques en termes de catégories, elles ont, en position d'arguments, non pas des classes d'objets mais des « éléments » isolés, qui ne sont susceptibles d'aucun paradigme : on ne peut les remplacer ni par un synonyme ni par un antonyme.

2. Les « compléments » ne sont pas actualisés.

L'actualisation des substantifs prédicatifs soit des arguments se fait normalement par la détermination. Dans les locutions verbales, la distribution des déterminants est assez variée. Comme le présente G. Gross (1996 : 82–83), on y rencontre :

- article zéro, p.ex. *chercher noise*, *prendre feu*, *tenir tête*, *avoir barre sur* ;
- article défini générique, p.ex. *tenir le coup*, *prendre le large*, *accuser le coup*, *toucher le fond* ;
- article indéfini, p.ex. *avoir un grain*, *prendre une veste* ;
- article partitif, p.ex. *se moucher du coude*, *faire du gringue* ;
- adjectif possessif, p.ex. *casser sa pipe*, *prendre son latin* ;
- adjectif numéral cardinal, p.ex. *voir trente-six chandelles*, *faire les quatre-cents coups* ;
- adjectif indéfini, p.ex. *en voir de toutes les couleurs*.

La détermination est donc variée. Pourtant, elle est contrainte, à savoir elle ne donne pas lieu à des paradigmes. À titre d'exemple, *prendre une veste* au sens figuré (= être battu aux élections) ne peut prendre que l'article indéfini. Tout autre déterminant interdit la lecture figée.

3. Blocages des transformations.

On traite ici quelques critères du figement qui vont dans le même sens. Comme l'affirme G. G r o s s (1994 : 83–87), une construction est d'autant plus figée qu'elle a moins de propriétés transformationnelles. Les transformations en question sont : le passif, l'extraction, le détachement, la pronominalisation, la relativisation, l'interrogation.

● Le passif

Tous les verbes transitifs libres n'ont pas de passif, comme ceux qui désignent un poids, une mesure ou un prix. L'absence de passif ne détermine donc pas nécessairement une structure figée. Mais si on prend des suites à double lecture, on constate que la suite figée n'a pas de passif, p.ex. :

Paul a pris la mouche. (= Paul a attrapé la mouche.) → *La mouche a été prise par Paul.*

Paul a pris la mouche. (= Paul s'est vexé.) → * *La mouche a été prise par Paul.*

● L'extraction

L'extraction est un changement de structure qui s'applique à un argument (sujet ou objet) quand il s'agit, dans un paradigme donné, d'opposer deux éléments, p.ex. :

*C'est une poire **que** j'ai mangé et non une pomme.*

Il y a donc *a priori* une contradiction entre l'extraction et une locution verbale dont les positions argumentales ne forment pas de classes paradigmatiques mais sont contraintes. Cela explique que l'on n'ait pas :

* *C'est la mouche qu'il a prise.*

● Le détachement

Le détachement est un type particulier de mise en évidence qui est assez proche de la focalisation, p.ex. :

J'ai acheté ce manteau en Italie. → *Ce manteau, je l'ai acheté en Italie.*

Pour que le détachement soit possible, il faut que le déterminant soit défini, l'indéfini bloque la transformation, p.ex. :

*J'ai acheté un manteau. → * Un manteau, je l'ai acheté.*

Comme dans les locutions verbales les déterminants définis (autres que génériques) sont absents, le détachement est exclu là aussi :

La mouche, tu la prends souvent.

Le détachement est cependant possible en cas de déterminant indéfini ou générique grâce à la reprise par le pronom *ça*. Cette variante s'applique plus facilement aux locutions verbales, p.ex. :

Une veste, ça se prend quand on prépare mal les élections.

- La pronominalisation

Cette transformation, qui a pour source le détachement ou la reprise anaphorique, est absente des locutions verbales. À titre d'illustration :

** Je l'ai pris (le large).*

** Je l'ai donné (le change).*

On trouve cependant des pronoms dans les locutions verbales, p.ex. *en avoir le coeur net*, *la bailler belle*, *le prendre de haut*. Ces pronoms ne réfèrent pas à des substantifs déterminés ni, semble-t-il, à la situation. Ils n'ont pas donc le même fonctionnement que les vrais pronoms.

- La relativation

Cette transformation est utile pour faire la distinction entre les constructions à verbe support et les locutions verbales. La relativation s'applique à la construction nominale et non à la locution verbale, p.ex. *avoir faim* → verbe support + prédicat nominal, et *avoir froid* → locution verbale :

La faim que j'ai eue.

** Le froid que j'ai eu.*

- L'interrogation

Comme les autres transformations, l'interrogation s'applique normalement à des substantifs libres :

Luc a acheté un livre à son fils. → Qui a acheté un livre à son fils ?

Dès lors que la position d'argument est contrainte, l'interrogation ne s'applique pas :

Cet élève a pris la porte. → * *Qu'est-ce que cet élève a pris ?*

4. Opacité ou transparence sémantique.

Comme le dit G. Gross (1996 : 87–88), si, dans une suite donnée, toutes les restrictions formelles évoquées plus haut sont réunies, on constate que le sens est opaque, c'est-à-dire qu'il n'est pas fonction du sens des mots qui constituent cette suite. On peut constater que c'est la vision syntaxique de l'opacité sémantique. G. Gross propose de comparer les trois groupes suivants : *croquer une pomme*, *croquer de l'argent* et *croquer le marmot*.

On constate que la relation compositionnelle entre *croquer* et *pomme* se traduit par une liberté complète de fonctionnement :

- le complément peut être décrit en termes de classes d'objets ;
- le complément est actualisé, le déterminant est libre et réfère à un objet déterminé : *croquer (une, des, ces) pommes* ;
- les transformations évoquées s'appliquent.

On reconnaît donc ici une construction libre.

La seconde expression *croquer de l'argent* partage la plupart des propriétés de la construction précédente. L'objet constitue une classe, la détermination n'est guère plus figée, mais les transformations portent des restrictions.

Par contre, le troisième exemple n'a, lui, aucune de ces propriétés. On voit donc que les locutions verbales peuvent être figées à des degrés divers.

5.4.2. Étude d'une corrélation mutuelle

Afin d'étudier une corrélation mutuelle entre le degré de figement d'une expression phraséologique verbale et sa facilité ou difficulté aux yeux des locuteurs non-natifs, nous nous sommes décidée à faire des analyses et à présenter leurs résultats dans les tableaux ci-dessous (tab. 5.17 et 5.18). À chaque locution analysée nous avons attribué l'un des trois degrés de difficulté, attaché selon les résultats de notre expérience (cf. 5.4.1). Puis, dans les neuf colonnes successives, nous avons désigné les paramètres du figement en appliquant les critères syntaxiques de G. Gross (1996) (cf. 5.4.1). À chaque paramètre, nous avons attribué un chiffre successif de 1 à 9, à savoir :

1. Blocage des paradigmes synonymiques ou antonymiques.
2. Blocage de l'actualisation.

3. Blocage du passif.
4. Blocage de l'extraction.
5. Blocage du détachement.
6. Blocage de la pronominalisation.
7. Blocage de la relativation.
8. Blocage de l'interrogation.
9. Opacité sémantique.

Puisque, selon G. Gross, la détermination du degré de figement se calcule à la base de la comparaison des propriétés syntaxiques d'une locution donnée avec celles considérées comme typiques pour les expressions ordinaires, et que ces propriétés ont une valeur binaire, dans notre tableau le signe (+) marque qu'un blocage existe et le signe (–) signale qu'une expression accepte une transformation donnée.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons admis une vision sémantique de l'opacité. Par conséquent, une expression figée se caractérise d'une opacité sémantique (+) quand son sens global ne résulte pas de la combinaison du sens de ses constituants.

Le tableau 5.17 présente les résultats de l'analyse de notre corpus suivant les paramètres du figement surcité, en relation avec les degrés de difficulté d'une telle expression aux yeux des apprenants non-natifs. L'analyse complète de notre corpus prenant en considération le degré de figement des locutions traitées se trouve en annexe 7.

Tableau 5.17. **Étude d'une corrélation mutuelle entre le degré de difficulté d'une expression phraséologique verbale aux yeux des locuteurs non-natifs, et son degré de figement, mesuré grâce aux paramètres du figement**

Expressions verbales	Degré de difficulté d'une expression verbale aux yeux des apprenants non-natifs	Paramètres du figement								
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
(ne pas) avoir le cœur à	1	+	+	+	+	+	–	+	+	+
avoir la tête près du bonnet	3	+	–	+	–	–	–	+	+	+
avoir le cœur gros	3	+	–	+	–	–	+	+	+	+
avoir les dents longues	2	+	+	+	–	+	+	+	+	+
avoir les deux pieds dans le même sabot	3	–	–	+	–	+	+	+	+	+
avoir un cœur d'artichaut	3	+	–	+	–	–	+	+	+	+
avoir un noeud dans la gorge	2	+	–	+	–	+	+	+	+	+
casser la tête à qqn	2	+	+	+	–	+	+	+	+	+
casser le cul à qqn	2	+	–	+	+	+	+	+	+	+
casser les oreilles à qqn	2	+	–	+	+	–	+	+	+	+
casser les os à qqn	2	+	–	+	+	+	+	+	+	+

cont. tab. 5.17

Expressions verbales	Degré de difficulté d'une expression verbale aux yeux des apprenants non-natifs	Paramètres du figement								
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
casser les pieds à qqn	3	+	-	+	-	-	+	+	+	+
couper les cheveux en quatre	1	+	-	+	+	-	+	+	+	+
couter les yeux de la tête	2	+	-	+	-	+	+	+	+	+
donner son coeur	1	+	-	+	+	-	+	+	+	+
en avoir le coeur net	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+
faire la tête	2	+	-	+	-	-	+	+	+	+
jeter un coup d' oeil	1	+	-	-	-	+	+	+	+	+
jouer des coudes	2	+	-	+	+	+	+	+	+	+
mettre les pieds dans le plat	2	+	-	+	+	-	+	+	+	+
perdre la tête	1	-	-	+	-	-	+	+	+	+
prendre ses jambes à son cou	1	+	-	+	+	+	+	+	+	+
prêter l' oreille	2	+	-	+	+	+	+	+	+	+
se casser la tête	1	-	-	+	+	+	+	+	+	+
se casser le cou	3	+	-	+	+	+	+	+	+	+
se casser le cul	2	+	+	+	+	-	+	+	+	+
se casser le nez	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+
se casser les côtes	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+
se casser les dents	2	+	-	+	+	+	+	+	+	+
soulever le coeur	3	+	-	+	+	+	+	+	+	+
avoir la puce à l'oreille	3	+	-	+	+	+	+	+	+	+
chasser deux lièvres à la fois	2	+	+	+	-	+	+	-	+	+
donner sa langue au chat	3	+	-	+	+	+	+	+	+	+
faire l' autruche	2	+	-	+	+	-	+	+	+	+
faire le pied de grue	3	+	-	+	+	-	+	+	+	+
garder à qqn un chien de sa chienne	3	+	-	+	+	+	+	+	+	+
manger de la vache enragée	3	+	+	+	-	+	+	+	+	+
ménager la chèvre et le chou	3	+	-	+	+	-	+	+	+	+
mettre un boeuf sur sa langue	3	+	-	+	-	+	+	+	+	+
poser un lapin	2	+	-	-	-	-	+	+	+	+
prendre la vache et le veau	3	+	+	+	+	+	+	+	+	+
prendre le taureau par les cornes	1	-	-	+	-	-	+	-	+	+
tuer la poule aux oeufs d'or	1	+	+	-	-	-	+	-	+	+

Le tableau 5.18 présente nos résultats traités. Les expressions sont rangées selon leur degré de difficulté aux yeux des apprenants non-natifs (on commence par des locutions plus faciles (1) pour passer à celles qui posent plus de difficulté (3)). La colonne 2 présente en revanche le nombre de transformations syntaxiques acceptées par chaque locution traitée. Ensuite, dans la colonne 3 nous avons attribué à chaque expression analysée l'un des trois degrés de figement possibles. Ainsi, nous avons proposé les degrés suivants :

Degré I: Expression verbale faiblement figée – elle accepte 3, 4 ou 5 transformations syntaxiques.

Degré II: Expression verbale normalement figée – elle accepte 1 ou 2 transformations syntaxiques.

Degré III: Expression verbale fortement figée – elle n'accepte aucune transformation syntaxique.

Tableau 5.18. Étude d'une corrélation mutuelle entre le degré de difficulté d'une expression phraséologique verbale aux yeux des locuteurs non-natifs et son degré de figement attribué (I, II ou III)

Expressions verbales	Degré de difficulté d'une expression verbale aux yeux des apprenants non-natifs	Nombre de transformations syntaxiques acceptées par une expression verbale	Degré de figement d'une expression verbale
(ne pas) avoir le coeur à	1	1	II
couper les cheveux en quatre	1	2	II
donner son coeur	1	2	II
jeter un coup d'oeil	1	3	I
perdre la tête	1	4	I
prendre ses jambes à son cou	1	1	II
se casser la tête	1	2	II
prendre le taureau par les cornes	1	5	I
tuer la poule aux oeufs d'or	1	4	I
avoir les dents longues	2	1	II
avoir un noeud dans la gorge	2	2	II
casser la tête à qqn	2	1	II
casser le cul à qqn	2	1	II
casser les oreilles à qqn	2	2	II
casser les os à qqn	2	1	II
couter les yeux de la tête	2	2	II
faire la tête	2	3	I
jouer des coudes	2	1	II
mettre les pieds dans le plat	2	2	II
prêter l'oreille	2	1	II

cont. tab. 5.18

Expressions verbales	Degré de difficulté d'une expression verbale aux yeux des apprenants non-natifs	Nombre de transformations syntaxiques acceptées par une expression verbale	Degré de figement d'une expression verbale
se casser le cul	2	1	II
se casser les dents	2	1	II
chasser deux lièvres à la fois	2	2	II
faire l'autruche	2	2	II
poser un lapin	3	4	I
avoir la tête près du bonnet	3	4	I
avoir le coeur gros	3	3	I
avoir les deux pieds dans le même sabot	3	3	I
avoir un coeur d'artichaut	3	3	I
casser les pieds à qqn	3	3	I
en avoir le coeur net	3	0	III
se casser le cou	3	1	II
se casser le nez	3	0	III
se casser les côtes	3	0	III
soulever le coeur	3	1	II
avoir la puce à l'oreille	3	1	II
donner sa langue au chat	3	1	II
faire le pied de grue	3	2	II
garder à qqn un chien de sa chienne	3	1	II
manger de la vache enragée	3	1	II
ménager la chèvre et le chou	3	2	II
mettre un boeuf sur sa langue	3	2	II
prendre la vache et le veau	3	0	III

5.4.3. Bilan des résultats

Nous pouvons résumer les résultats de notre analyse comme suit :

1. La difficulté des expressions figées aux yeux des locuteurs non-natifs ainsi que leur caractère figé sont des phénomènes graduels. Aussi peut-on les diviser en degrés.

2. Dans notre corpus les expressions normalement figées prédominent. Il s'agit des locutions qui acceptent 1 ou 2 transformations syntaxiques ordinaires. Il y en a 65%.
3. Compte tenu des transformations syntaxiques admises, on peut constater que le plus souvent les expressions verbales analysées acceptent l'actualisation. Elles restent parfois aussi sujettes au détachement et à l'extraction. Au contraire, le passif, la pronominalisation, la relativisation et l'interrogation sont d'habitude rejetés.
4. On peut observer une certaine tendance de proportionnalité entre le degré de difficulté d'une expression phraséologique verbale aux yeux des locuteurs non-natifs et son degré de figement : dans le groupe des expressions qui sont les plus difficiles pour des locuteurs non-natifs se trouvent celles qui se caractérisent du III^{ème} degré de figement. Par contre, les locutions plutôt faciles aux yeux des apprenants non-natifs se situent au I^{er} ou au II^{ème} degré de figement.
5. Pourtant, le degré de facilité d'une expression figée pour des locuteurs non-natifs (adultes) semblent être lié plutôt à la transparence de l'image métaphorique et à la ressemblance de la structure figée en langue maternelle. C'est pourquoi pour des Polonais les locutions telles que *couper les cheveux en quatre*, *perdre la tête*, *prendre le taureau par les cornes* ou *tuer la poule aux oeufs d'or* se situent au 1^{er} degré de difficulté. Par contre, les locutions telles que *avoir la tête près du bonnet*, *avoir le coeur gros*, *avoir les deux pieds dans le même sabot*, *avoir un coeur d'artichaut* ou *casser les pieds à qqn*, bien qu'elles soient faiblement figées (I^{er} degré de figement), se montrent difficiles pour nos personnes testées (3^{ème} degré de difficulté).
6. La phraséodidactique devrait prendre en considération le phénomène des degrés de figement. Les opérations syntaxiques qu'on peut appliquer au matériau phraséologique pourraient nous incliner à proposer de tels exercices lors des processus didactiques. Elles permettent de développer des compétences productives en phraséologie, surtout pour l'emploi des phraséologismes en contexte linguistique et situationnel. Avant tout l'actualisation en tant qu'opération souvent admise par des locutions figées semble donner un large éventail de possibilités. En revanche, le blocage de certaines transformations telles que p.ex. le passif, la pronominalisation ou la relativisation peut servir à montrer que la construction analysée échappe au traitement syntaxique ordinaire.
7. L'exploitation des paramètres syntaxiques du figement en phraséodidactique exige quand même un traitement spécialisé et peut porter ses fruits, surtout pour des apprenants avancés.

6. Typicité et structures prototypiques en phraséologie et leur rôle pour la phraséodidactique

Le problème de typicité et de structures prototypiques en phraséologie constitue un terrain de recherches tout à fait nouveau. L'optique cognitive appliquée au figement ouvre différentes possibilités qui pourraient être importantes pour la didactique phraséologique entre autres. Ce terrain demeure inexploité et la problématique en question n'a pratiquement pas été abordée. Ces derniers temps, le problème de typicité et de structures prototypiques a été analysé en Pologne par M. Lipińska (2003), même si elle ne l'envisage qu'au niveau des proverbes et le fait dans une perspective contrastive. M. Lipińska cherche à comparer la description directe des proverbes prototypiques : polonais et français à leur description indirecte. Son travail s'appuie sur une enquête menée auprès d'étudiants polonais et français. Elle propose également d'établir un prototype hypothétique commun.

Vu l'état des recherches très restreint dans ce domaine, mais les perspectives significatives que les études sur la prototypicité peuvent donner à la phraséodidactique, nous nous sommes décidée à analyser le problème de typicité et de structures prototypiques en phraséologie en nous appuyant sur les enquêtes diagnostiques menées auprès des étudiants de la faculté des langues étrangères. Le but de nos recherches a été d'établir un éventail des traits typiques des expressions figées aux yeux des Polonais, ainsi que de trouver des structures prototypiques concrètes qui fonctionnent dans la phraséologie polonaise. Les résultats de nos analyses, menées dans les années 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009 à l'Université de Silésie à Katowice, peuvent être utiles à construire des suggestions phraséodidactiques et des méthodes pratiques applicables en didactique des unités figées pour les Polonais qui apprennent des langues étrangères, et pour les étrangers étudiant la langue polonaise. La dimension globale et universelle de nos recherches peut aussi se révéler importante pour

la phraséodidactique en général. Nous présentons la description et les résultats de nos recherches dans les pages qui suivent.

6.1. Notion de prototype, typicité et structures prototypiques

Le concept de prototype lui-même, introduit à la linguistique cognitive grâce aux travaux de E. Rosch (1973, 1978), a beaucoup évolué au cours du temps. Cette évolution est bien décrite p.ex. par G. Lakoff (1987), G. Kleiber (1990) et U. Eco (1999). En décrivant l'évolution de la notion de prototype, U. Eco (1999) parle de trois façons de comprendre cette notion. Premièrement on peut comprendre le prototype comme « membre d'une catégorie dont la singularité est de devenir une sorte de modèle pour reconnaître d'autres membres partageant avec lui certaines propriétés considérées comme saillantes. En ce sens (il y en a d'autres), lorsqu'il est invité à définir un oiseau, Pinco a en tête le prototype du moineau pour la simple et bonne raison que cet oiseau lui est le plus familier » (U. Eco, 1999 : 199). Deuxièmement, on peut renoncer à identifier le prototype avec un des éléments de catégorie et constater que le concept de prototype ne renvoie pas à un objet le plus familier ou le plus accessible, mais à un faisceau de traits. Selon U. Eco, cette vision du prototype est la plus proche de la notion de stéréotype dans la version proposée par H. Putnam (1975). Troisièmement, le prototype peut être conçu comme un ensemble de conditions qui décident de l'appartenance catégorielle. U. Eco (1999 : 200) dit : « une troisième version voudrait les prototypes comme quelque chose de plus abstrait, un ensemble de réquisits exprimables propositionnellement, nécessaires pour affirmer l'appartenance à une catégorie ».

Comme le remarque E. Miczka (2002), ces trois conceptions de la notion de prototype retrouvent leur source dans l'évolution de la notion dans les travaux de E. Rosch (1973, 1978). G. Lakoff (1987) y distingue trois phases. La première se situe dans les années soixante et au début des années soixante-dix du XX^e siècle. C'est la période d'expérimentation pendant laquelle E. Rosch étudie la perception des couleurs et des émotions. Le prototype est alors défini comme le meilleur représentant d'une catégorie qui unit l'accessibilité et la saillance perceptives, la facilité de mémorisation et un statut cognitif particulier en constituant la base de généralisation le plus souvent choisie par les sujets. La deuxième phase située dans la première moitié des années soixante-dix du XX^e siècle se caractérise en revanche par le changement de position méthodologique. Ainsi, le prototype acquiert la stature d'une

représentation mentale définie soit comme un faisceau de traits typiques d'une catégorie, soit comme l'ensemble de conditions imposées sur l'appartenance catégorielle. À la fin des années soixante-dix du XX^e siècle, pendant la troisième phase, E. R o s c h (1978) modifie l'explication des effets prototypiques empiriquement observables. Elle renonce à deux conceptions précédentes. Par conséquent, le prototype n'est plus considéré comme un objet concret (c'est-à-dire l'instance privilégié d'une catégorie), ni comme un objet abstrait (à savoir, une représentation mentale). Le prototype est remplacé par les effets prototypiques superficiels qui expriment une tendance de l'esprit humain à attribuer à chaque jugement le degré de typicité ou de prototypicité.

Cette dernière vision n'est pas toutefois satisfaisante à G. L a k o f f (1987) qui formule une autre hypothèse. Pour lui, le prototype ou plutôt les structures prototypiques ne sont qu'un des modèles cognitifs possibles, modèles grâce auxquels on peut attribuer une signification aux données perceptives.

R. G r z e g o r c z y k o w a (1998) propose trois interprétations possibles de la notion de prototype, à savoir :

- la vision extensionnelle – le prototype est ici défini comme le meilleur représentant d'une catégorie ;
- la vision intensionnelle – le prototype est considéré comme l'ensemble des traits typiques d'une catégorie ;
- la vision selon laquelle le prototype est perçu comme un « centre sémantique », c'est-à-dire un sens de base sur lequel s'appuient des significations métaphoriques.

La notion de prototype peut également être analysée au niveau des expressions linguistiques (cf. W. B a n y s, J.-P. D e s c l é s, 1997). Dans cette perspective, le prototype est défini comme une forme ou une expression linguistique employée intuitivement le plus souvent par des locuteurs d'une langue donnée.

De nombreuses recherches psycholinguistiques sur la notion de prototype (cf. p.ex. J.B. G l e a s o n, N. R a t n e r, 2005) permettent de parler de quelques traits du prototype, à savoir :

- le prototype vient en premier à l'esprit au moment où on analyse une catégorie donnée ;
- dans le cadre d'une catégorie traitée, le prototype est le plus vite catégorisé ;
- le prototype est mentionné en premier par les enfants en tant que représentant d'une catégorie donnée.

Pour conclure sur les remarques présentées ci-dessus, il est actuellement possible de constater que le prototype, en tant que notion cognitive et linguistique, peut être considéré comme :

- un objet concret de la réalité extralinguistique, qui assemble le faisceau des traits typiques d'une catégorie, et qui possède des traits communs avec d'autres représentants de cette catégorie ;

- l'ensemble de traits qui forme une image mentale associée à une catégorie donnée ;
- un phénomène du niveau communicatif, lié à l'usage, qui s'exprime à travers différentes expressions linguistiques.

6.2. Typicité et structures prototypiques au niveau du figement lexical – recherches et leurs résultats

6.2.1. Objectifs et déroulement de l'expérience

Nous avons envisagé d'analyser les traits typiques des unités figées et les structures prototypiques dans la phraséologie polonaise en vue d'en tirer des conclusions significatives pour la didactique du figement. Nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Peut-on établir l'éventail des traits typiques des expressions figées ?
- Peut-on classifier les expressions figées suivant le gradient ou l'échelle de leur prototypie ?

L'expérience s'est déroulée à partir d'un formulaire d'enquête (cf. annexe 8) contenant 15 questions et une partie générale apportant certaines informations à propos des participants au sondage. Le formulaire de l'enquête comporte des questions ouvertes, mi-fermées et fermées. Certaines questions fermées impliquent une seule réponse, d'autres sont des questions à choix multiple. L'expérience a revêtu un caractère de diagnose (le terme de *diagnose* d'après H. K o m o r o w s k a, 1982), elle vise donc à décrire passivement l'état de choses qui a été analysé.

Quelques questions (n° 1, 3, 4, 5, 6, 7) concernent les connaissances théoriques en matière de phraséologie et sa terminologie.

Les questions de n° 9 à 15 permettent par contre d'établir l'éventail des traits typiques des unités figées aux yeux des locuteurs polonais, participant à l'expérience.

La question n° 8 implique en revanche que l'on indique une expression figée polonaise, la plus typique selon les sondés, c'est-à-dire celle qui leur vient en premier à l'esprit au moment de répondre à cette question.

Notre analyse combine deux conceptions de la notion de prototype, présentes dans la sémantique cognitive contemporaine, celui-ci étant envisagé, soit comme le meilleur exemplaire représentant une catégorie donnée, soit comme

unité abstraite formée de la combinaison des traits prototypiques (cf. p.ex. G. Kleiber, 1990).

Nous sommes tout à fait consciente que nos recherches, basées sur la technique d'enquête, s'appuient sur des données secondaires, indirectes, provenant des réponses des personnes sondées. Elles sont donc marquées par un « défi de subjectivité », caractéristique pour ce type d'expériences.

L'échantillon s'est constitué de 150 personnes, étudiants de second cycle à la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (étudiants en philologie romanes et en français langue appliquée). L'expérience a duré trois années académiques : 2006/2007, 2007/2008 et 2008/2009.

6.2.2. Présentation des personnes sondées

Nationalité et langue maternelle

On ne prend en considération que les Polonais natifs, dont le polonais est la langue maternelle.

Sexe et âge

Compte tenu du fait qu'en Pologne les femmes dominent traditionnellement à la faculté de philologie romane ou de français langue appliquée, ce sont des femmes qui constituent la majorité écrasante de nos personnes sondées : seuls sept hommes ont participé à notre expérience. Toutes les personnes sondées ont de 21 à 30 ans, même si la majorité d'entre elles ont de 22 à 24 ans (plus de 50%).

Domicile

Toutes les personnes sondées proviennent du sud de la Pologne. Dans la majorité des cas, elles habitent en Silésie (79%). On note également des habitants de la Petite Pologne (16%) et des basses Carpates (5%). 57% de personnes sondées déclarent leur domicile dans une grande ville, 30% – dans une petite ville et 13% – à la campagne.

Connaissance des langues étrangères

Toutes les personnes sondées apprennent le français comme L2. Elles déclarent la connaissance du français à un niveau avancé : lu, écrit et parlé.

En outre, 80% des personnes sondées déclarent la connaissance de l'anglais (33% désignent leur connaissance de l'anglais à un niveau avancé, 46% – à un niveau intermédiaire, 21% – à un niveau débutant).

Dans la majorité des cas, les personnes sondées déclarent aussi la connaissance d'une autre langue romane, l'espagnol ou l'italien. Cet état de choses s'explique facilement par le fait que les études francophones en Pologne prévoient l'enseignement-apprentissage d'une autre langue romane à côté du fran-

çais : en pratique c'est la langue espagnole ou italienne. Ainsi 70% des personnes sondées déclarent-elles la connaissance de la langue italienne et 22% – la connaissance de l'espagnol (à chaque fois évidemment la connaissance de ces langues se situe à différents niveaux).

En outre, 6% des participants de l'expérience connaissent également la langue allemande, et 3% – la langue russe. Quelques personnes indiquent aussi la connaissance des langues suédoise, tchèque ou hongroise.

6.2.3. Résultats de l'expérience – données et leur analyse

6.2.3.1. Savoir théorique des personnes sondées en matière de phraséologie

Tous les participants de l'expérience poursuivent leurs études à la Faculté des Lettres (la fin de second cycle). Cela laisse penser que leurs connaissances théoriques en matière linguistique, et plus précisément en phraséologie, sont satisfaisantes. L'expérience apporte les résultats suivants :

- 63% des personnes sondées ont correctement défini le terme d'*expression figée* ou de *phraséologisme*.
- Le terme d'*idiome* s'est montré plus difficile à déterminer. Seuls 47% des personnes sondées l'ont défini d'une manière adéquate.
- La plupart des personnes interrogées (60%) rattachent les idiomes à la classe des expressions figées.
- La plupart des personnes sondées (64%) affirment aussi que les proverbes appartiennent au groupe des expressions figées.
- Des joncteurs ou des locutions grammaticales (p.ex. *à cause de*, *dans le but de*) se montrent plus difficiles en classement : 39% des personnes sondées refusent à ces structures le statut d'expressions figées, 30% sont pour, et 29% ignorent la réponse (réponse : « je ne sais pas »).
- Des locutions monolexicales, telles que p.ex. *bonjour*, *stop*, *allons !*, qui sont répétitives dans le discours et qui par cela sont parfois traitées comme phrasèmes (cf. p.ex. W. Chlebd a, 2003), sont aussi embarrassantes pour nos personnes sondées : 75% leur refusent le statut d'expressions figées, 17% n'ont pas d'opinion à ce sujet, et seules 8% d'entre elles les rattachent au groupe des phraséologismes. Ces opinions montrent clairement que la polylexicalité constitue en fait un trait majeur du figement fonctionnant dans l'esprit humain.

Les résultats de notre expérience prouvent que le savoir théorique des personnes sondées en matière de phraséologie se place en moyenne entre 50 et 70%.

6.2.3.2. Traits typiques des expressions figées

Il a été demandé aux participants à l'étude d'énumérer les traits typiques des expressions figées (cf. question 2, annexe 8). Les réponses obtenues peuvent être regroupées en trois catégories, suivant la fréquence d'indication des traits donnés.

- La catégorie 1 reprend les traits indiqués très souvent par les personnes sondées ; ils apparaissent presque dans chaque formulaire de l'enquête.
- La catégorie 2 reprend les traits qui se répètent souvent, mais pas toujours.
- La catégorie 3 répertorie par contre les traits mentionnés de temps en temps.

6.2.3.2.1. Traits des expressions figées considérés comme les plus typiques

Catégorie 1

- des expressions figées sont fixées,
- elles sont caractéristiques pour une langue et une culture donnée,
- il est difficile de les traduire en langue étrangère,
- elles possèdent une signification stable,
- leur signification est souvent figurée, métaphorique,
- elles s'appuient sur le sens figé, différent du sens littéral,
- elles peuvent avoir deux significations : littérale et figurée,
- il faut traiter leur sens d'une manière globale.

6.2.3.2.2. Traits des expressions figées considérés comme typiques à degré moyen

Catégorie 2

- des expressions figées sont polylexicales (ce sont des groupements de mots),
- elles se réfèrent aux images,
- elles renvoient au monde qui nous entoure, au monde des plantes et des animaux, aux personnages mythologiques, à la Bible,
- elles se réfèrent souvent à des phénomènes abstraits,
- elles permettent de transmettre un sens plus complexe d'une façon plus brève, laconique,
- souvent elles ont une forme de comparaison,
- elles servent à enrichir et à diversifier la langue,
- elles fonctionnent dans chaque langue naturelle, surtout dans un langage quotidien.

6.2.3.2.3. Traits des expressions figées considérés comme typiques à degré moins élevé

Catégorie 3

- des expressions figées ont souvent la forme : *adjectif + nom* ou *nom + verbe*,
- elles sont difficiles à comprendre pour les locuteurs étrangers,
- elles sont bien comprises par les natifs,
- elles sont conventionnelles,
- elles nous renvoient aux associations d'idées et d'images.

Les résultats présentés plus haut mettent en évidence que selon nos personnes sondées les traits plus typiques des expressions figées sont liés à leur caractère stable et fixé dans la langue. Ils font également penser au sens des unités figées qui est en fait global, souvent figuré et différent par rapport à la signification littérale. De plus, les participants de notre expérience soulignent le fait que les expressions figées sont d'habitude très enracinées dans une langue et culture donnée, et qu'elles sont par conséquent difficilement transposables à d'autres langues.

6.2.3.3. Modèle typique des expressions figées

Cette expérience avait aussi pour but de trouver l'éventail des traits typiques qui fonctionnent dans l'esprit des locuteurs polonais employant des expressions figées. Pour atteindre cet objectif, nous avons préparé sept questions dans notre formulaire de l'enquête (cf. questions 9–15, annexe 8).

Les résultats de cette partie de l'expérience se présentent comme suit :

6.2.3.3.1. Classement des expressions figées du point de vue de leur forme

Les plus typiques expressions figées ont la forme de :

1. expressions verbales
2. phrases
3. expressions nominales
4. expressions adjectivales
5. noms composés
6. expressions adverbiales
7. autre

6.2.3.3.2. Classement des expressions figées du point de vue de leur référence

Les plus typiques expressions figées se réfèrent à :

- 1. homme**
- 2. monde physique qui nous entoure**
3. monde des animaux
4. monde des plantes
5. phénomènes abstraits
6. autre

6.2.3.3.3. Classement des expressions figées du point de vue de leur force expressive

Les plus typiques expressions figées se caractérisent par une force expressive :

- 1. grande**
- 2. moyenne**
3. nulle

6.2.3.3.4. Classement des expressions figées du point de vue de la fréquence de leur emploi

J'emploie des expressions figées :

- 1. parfois**
2. souvent
3. rarement
4. très souvent
5. presque jamais

6.2.3.3.5. Classement des expressions figées du point de vue de la situation de leur emploi

Le plus souvent j'emploie des expressions figées :

- 1. dans le langage de tous les jours**
2. à l'écrit
3. dans un langage soigné

6.2.3.3.6. Classement des expressions figées du point de vue de l'objectif de leur emploi

J'emploie des expressions figées pour :

- 1. constater qqch.**
2. conseiller qqch. à qqn
3. justifier qqch. / dissuader qqn de qqch.

4. avertir qqn de qqch.
5. menacer qqn de qqch.
6. ordonner qqch. à qqn
7. dans un autre but

6.2.3.3.7. Classement des expressions figées du point de vue de l'intention de leur emploi

J'emploie des expressions figées pour :

- 1. exprimer ce que je ressens**
- 2. communiquer qqch. à qqn**
3. citer une expression que je connais

L'analyse détaillée des résultats présentés plus haut montre que **le modèle typique des expressions figées**, enraciné dans l'esprit de nos personnes sondées, se présente comme suit :

- l'expression figée la plus typique revêt la forme d'expression verbale, de phrase ou d'expression nominale ;
- elle se réfère à l'homme et/ou au monde physique qui nous entoure ;
- elle se caractérise par une force expressive, grande ou moyenne ;
- elle est avant tout employée dans le langage de tous les jours ;
- elle s'emploie pour exprimer ce qu'on ressent et/ou pour communiquer qqch. à qqn ;
- le plus souvent elle s'emploie en vue de constater qqch.

6.2.3.4. Structures prototypiques en figement – analyse des exemples

Le point n° 8 de notre enquête (cf. annexe 8) visait à établir et à caractériser des structures prototypiques en phraséologie polonaise comprises comme les exemples les plus caractéristiques des expressions figées. Les personnes sondées ont été invitées à indiquer une expression figée concrète qui, selon elles, est la plus typique, c'est-à-dire leur vient la première à l'esprit au moment de répondre à cette question. Étant donné que le nombre d'expressions figées dans chaque langue naturelle est énorme, nous avons accepté la grande diversité de structures mentionnées, ainsi que le fait que la structure la plus répandue ne serait probablement pas placée à un degré très élevé sur l'échelle de la fréquence.

Les résultats de cette partie de l'expérience sont les suivants :

- l'éventail des structures mentionnées se montre en réalité très large ;
- le plus souvent, nos personnes sondées indiquent des expressions nominales (ou adjectivales) et des expressions verbales ; des phrases figées, y compris les proverbes, sont plus rares ; seules deux personnes indiquent des expressions adverbiales.

Les résultats de cette partie s'écartent un peu des résultats obtenus dans la partie « théorique » de notre enquête, où les personnes sondées affirment que les plus typiques sont des expressions verbales, puis des phrases figées et troisièmement, des expressions nominales (cf. 6.2.3.3.1). Par contre, la partie « pratique » met en évidence que ce sont des expressions nominales et deuxièmement, des expressions verbales qui dominent dans notre esprit en tant que plus typiques.

En ce qui concerne les structures prototypiques concrètes, le plus souvent les personnes sondées mentionnent ici l'expression adjectivale *uparty jak osioł*. Elle a été indiquée par presque 10% de nos locuteurs. Nous rassemblons les structures mentionnées le plus souvent ci-dessous.

6.2.3.4.1. Expressions figées mentionnées le plus souvent comme les plus typiques

1. *uparty jak osioł*
2. *głupi jak but*
3. *głodny jak wilk / mieć duszę na ramieniu / mieć dwie lewe ręce*
4. *biały kruk / mieć serce z kamienia*
5. *pięta Achillesa / syzyfowa praca / bazgrać jak kura pazurem*

Cette partie de notre expérience prouve que les **structures adjectivales** telles que *uparty jak osioł*, *głupi jak but*, *głodny jak wilk* se révèlent très typiques. Elles ont toutes une forme de comparaison. Les personnes sondées indiquent aussi quatre **expressions verbales** telles que *mieć duszę na ramieniu*, *mieć dwie lewe ręce*, *mieć serce z kamienia*, *bazgrać jak kura pazurem*. L'une de ces locutions a aussi une forme de comparaison, les trois autres sont construites selon un simple schéma : verbe *avoir* + nom + éventuel épithète ou complément circonstanciel. Les structures les plus typiques (cf. 6.2.3.4.1) englobent également trois **expressions nominales** telles que *biały kruk*, *pięta Achillesa*, *syzyfowa praca*. La forme de ces unités figées est semblable : nom + son épithète. Deux d'entre elles se réfèrent de plus aux personnages et situations mythologiques.

Nous présentons toutes les structures (dans l'ordre alphabétique) mentionnées comme typiques par nos locuteurs sondés dans un tableau 6.1.

Tableau 6.1. Expressions figées mentionnées comme typiques

Expressions				Phrases figées (y inclus proverbes)
nominales	adjectivales	adverbiales	verbales	
czarna owca	chytry jak lis	od stóp do głów	brać coś na swoje barki	Bez pracy nie ma kołaczy
koń trojański	czerwony jak burak		brać nogi za pas	Chyba mi prędzej na dłoni kaktus wyro- śnie...
musztarda po obiedzie	dumny jak paw		być w ciemni bity	Gdyby kózka nie ska- kała, to by nóżki nie złamała
niebieski ptak	pijany jak bela		być w czyjejs skórze	Gość w dom, Bóg w dom
piętno czasu	podobne jak dwie kro- ple wody		chodźć jak żółw	Kłamstwo ma krótkie nogi
puszka Pan- dory	pracowity jak mrówka		chodźć od Annasza do Kajfasza	Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje
ręka Boża	proste jak druz		czuć się jak ryba w wodzie	Leje jak z cebra
stajnia Au- giasza	silny jak wół		kupić kota w worku	Mądry Polak po szko- dzie
tępa głowa	w czepku urodzony		łać wodę	Można z nim konie kraść
zakazany owoc	zdrowy jak ryba		mieć coś na wyciągnięcie ręki	Na zdrowie!
zeszłoroczny śnieg	zielony z za- zdrości		mieć głowę w chmurach	Nie dla psa kielbasa
złota rączka			mieć serce jak dzwon	Nie wszystko złoto, co się świeci
			mówić prosto z mostu	Przyszła koza do woza
			owijać w bawełnę	Szewc bez butów cho- dzi
			porywać się z motyką na słońce	Uważaj, bo się spa- rzysz!
			przenieść złote góry	Z dużej chmury mały deszcz
			ryczeć jak krowa	Zmęczony podróżą, usiadł pod różą
			rzucić na coś okiem	
			umywać od czegoś ręce	
			walić głową w mur	
			wejść komuś na głowę	
			wyjsć na czymś jak Zabłocki na mydle	
			wyjsć obronną ręką	
			wyskoczyć jak Filip z ko- nopi	
			zakasać rękawy	
			zalać robaka	
			zbić kogoś z tropu	

6.2.4. Discussion des résultats et leur rôle pour la didactique du figement

Notre expérience a été menée dans un groupe assez homogène au niveau de la formation des personnes sondées : tous les participants finissaient leurs études de second cycle à la Faculté des Lettres. De plus, toutes les personnes provenaient du sud de la Pologne et avaient de 20 à 30 ans. Bien sûr, si l'expérience avait été menée dans d'autres groupes sociaux, les résultats auraient été différents. Ceci dit, l'application des recherches à un groupe d'étudiants en langues étrangères, davantage au faite de la linguistique théorique et appliquée par rapport à d'autres locuteurs, rend nos analyses plus crédibles.

L'analyse détaillée des résultats de notre expérience permet d'en tirer quelques conclusions, utiles évidemment pour la didactique du figement. Nous les présentons au-dessous en formulant parallèlement quelques suggestions phraséodidactiques.

1. L'expérience menée montre que les expressions figées les plus typiques sont liées à l'homme et au monde qui l'entoure (cf. 6.2.3.3.2). Il est donc incontestable qu'il convient d'introduire au début de chaque processus enseignement-apprentissage des expressions figées issues de tels champs lexicaux.
2. Les locutions considérées comme les plus typiques parlent de certains traits des gens liés à leur caractère ou à leur manière de travailler (cf. 6.2.3.4.1). En développant des compétences phraséologiques chez nos apprenants, il serait bon de choisir au début des phraséologismes de ce type.
3. Les tournures figées indiquées comme typiques ont la forme d'expressions adjectivales de comparaison (cf. 6.2.3.4.1). Puis, nos locuteurs indiquent des expressions verbales à simple structure : verbe + complément, ou verbe + forme de comparaison (cf. 6.2.3.4.1). Il serait donc souhaitable de commenter des processus phraséodidactiques par l'enseignement de telles unités.
4. Bien que notre expérience ait été quantitativement limitée (l'échantillon n'était constitué que de 150 personnes), il vaut la peine d'exploiter lors de l'enseignement-apprentissage des expressions figées mentionnées comme typiques (cf. 6.2.3.4.1 et tableau 6.1). Les structures y citées peuvent être utiles pour les étrangers apprenant la langue polonaise, car leur fréquence dans le sondage peut suggérer qu'elles sont répandues en polonais, langage quotidien. Par contre, si nous voulons développer des compétences phraséologiques étrangères, peut-être serait-il bien d'exploiter leurs équivalents.
5. Les résultats de notre expérience mettent en évidence le fait que nous employons des expressions figées avant tout dans un langage quotidien. Nous nous en servons quand nous voulons constater qqch., communiquer qqch. ou exprimer ce que nous ressentons (cf. 6.2.3.3.6 et 6.2.3.3.7). En planifiant

des cours phraséodidactiques il serait donc souhaitable d'introduire des phraséologismes dans le discours de tous les jours en vue de transmettre certaines informations ou pour exprimer les sentiments.

6. Les recherches menées montrent également que les apprenants des langues étrangères, au moins ceux à niveau avancé, sont d'habitude conscients que les unités phraséologiques sont fortement enracinées dans une langue et culture donnée. Par conséquent, des expressions figées peuvent poser des problèmes traductologiques quand'on veut trouver leurs équivalents dans d'autres langues (cf. 6.2.3.2.1). Les résultats de nos recherches confirment en fait les expériences de E. K e l l e r m a n (1983), selon lesquelles d'habitude les apprenants ne transposent pas les idiomes de leur langue maternelle à L2 en les trouvant typiques et caractéristiques uniquement pour cette langue. On peut donc profiter de ce savoir des apprenants et introduire aux processus didactiques des exercices phraséologiques bien distincts.
7. De plus, nos sondés accentuent le fait que les expressions figées possèdent souvent un sens global, figuré, différent de la signification littérale (cf. 6.2.3.2.1). L'acquisition et la mémorisation d'une telle expression devrait donc se faire par l'association de toute la structure à son sens figé. Ce processus devrait certainement se dérouler en contexte.
8. Les personnes sondées affirment que les expressions figées se caractérisent par une grande ou moyenne force expressive. Elles soulignent en parallèle que les phraséologismes se réfèrent aux images, qu'ils permettent de transmettre un sens complexe d'une façon plus simple, laconique, et qu'ils servent à enrichir et à diversifier la langue (cf. 6.2.3.2.2). Cette vision des phraséologismes correspond à leur présence dans les processus didactiques, en tant que structures utiles et pratiques en communication.
9. Parmi les traits typiques des expressions figées se trouve aussi la double nature significative des phraséologismes (cf. 6.2.3.2.1). Parfois, des unités figées possèdent deux signifiations (cf. chapitre 2.5) : l'une – littérale, l'autre – figurée sur laquelle s'appuie la structure figée, p.ex. l'expression française déjà citée *les carottes sont cuites* (cf. chapitre 2.5). Le fait que ce trait est considéré comme typique incite à proposer aux apprenants des exercices phraséodidactiques construits à partir des expressions qui se caractérisent par cette dualité sémantique. Des exercices mentionnés peuvent accentuer des différences ou des ressemblances potentielles entre le sens littéral et figuré.

7. Outils, méthodes, techniques et suggestions phraséodidactiques

Depuis les années soixante-dix du XX^e siècle, les travaux de phraséologie ont abordé des problèmes très divers, toutefois les recherches inspirées par la didactique des phraséologismes sont toujours restées peu nombreuses. Par conséquent, l'enseignement de la phraséologie est encore un domaine en grande partie inexploré. L'acquisition-apprentissage des compétences phraséologiques est en fait un processus complexe qui exige beaucoup d'effort particulier. Comme le dit S. B a b a, déjà en 1986, l'emploi correct des expressions figées exige qu'on respecte cinq règles principales :

- le principe de stabilité de structure formelle d'une expression figée,
- le principe de stabilité de structure sémantique d'une expression figée,
- le principe de stabilité du contexte lexical d'une expression figée,
- le principe d'harmonisation sémantique et stylistique d'une expression figée avec l'énoncé lexical dans lequel elle apparaît,
- le principe de modération de la fréquence de l'emploi du figement en discours.

Pour acquérir et/ou apprendre des compétences phraséologiques qui permettent de connaître et d'employer correctement les fonds phraséologiques, surtout en langues étrangères, il faut nécessairement s'appuyer sur des outils et techniques qui facilitent ce processus.

Dans ce chapitre nous visons donc à discuter principaux outils, méthodes et techniques servant à développer les compétences phraséologiques, et à présenter certaines suggestions phraséodidactiques utiles en didactique du figement.

7.1. Analyse du matériel pédagogique pour la didactique des expressions figées en FLE

L'étude des outils élaborés pour l'enseignement du FLE, menée par I. González Rey (2007) à partir des catalogues des grandes maisons d'éditions (Hachette, Clé International, Didier/Hatier, etc.) et le maniement des ouvrages qui y sont cités, met en lumière la présence de deux types d'ouvrages :

1. Les méthodes intégrales, portant sur l'enseignement de la langue et la culture françaises dans une approche communicative et fonctionnelle, composées d'un livre de l'élève et d'un cahier d'exercices à part ou bien incorporé dans le premier, et complétées d'une série de matériels auxiliaires plus ou moins large : guide du professeur, cassettes audio, cassettes vidéo, CD-rom, sites Internet. L'ensemble de ces méthodes est étalé sur 3 niveaux (débutant, intermédiaire et avancé) pour un public enfant, adolescent et adulte.
2. Les compléments pédagogiques, à composante variée : les livres d'entraînement portant sur un aspect concret de la langue (la phonétique, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, le lexique...), les dictionnaires (de langue ou encyclopédiques), les collections d'ouvrages techniques de référence (pour aller plus loin dans la formation ou l'autoformation des enseignants ou des apprenants).

Mais où se trouve l'exploitation des expressions figées dans ce matériel ? À titre d'exemple, dans le manuel *Action 3* (1999), il existe un traitement des expressions figées, discursif d'une part, systématisé en phrases, d'autre part, et finalement exploité dans des exercices d'entraînement. Dans la mise en discours des expressions, les auteurs s'inspirent des procédés mnémotechniques pour favoriser la mémorisation. Dans *Allons-y 2* (1997), la présence et le traitement des expressions figées sont remarquables sous tous les aspects. Ce manuel aborde tous les types d'expressions figées :

- formules routinières (*me voilà, d'accord, un point, c'est tout*),
- expressions imagées (*casser les pieds, en faire à sa tête, être sans le sou*),
- collocations (*prendre la parole, dresser le bilan, mettre en place*),
- parémies (proverbes : *On a souvent besoin d'un plus petit que soi !* et phrases proverbiales : *Paris vaut bien une messe, Il n'y a plus de Pyrénées*).

Actuellement, comme le dit L. Wéry (2000), il est quasi impossible de rédiger un manuel sans y inclure les expressions figées. Elles sont souvent présentées de la même façon que le vocabulaire, sans mentionner le fonctionnement interne stylistique de l'expression. Le plus souvent, elles n'ont pas de traitement particulier et par conséquent, les étudiants ne les voient pas comme un élément à part du lexique de base. À titre d'illustration, *Le Nouvel espace 2* (1995), destiné aux étudiants moyens : dès sa quatrième leçon il présente des

expressions figées dans des documents écrits, sur lesquelles il attire l'attention de l'étudiant FLE. Les concepteurs de manuel, dans ce cas, sont conscients de l'importance de ces expressions idiomatiques mais leur accordent un statut comparable au vocabulaire classique. En effet, ils jugent bon d'en insérer dans leurs dialogues mais s'y arrêtent peu systématiquement. De plus, ils ne proposent qu'un seul exercice de production consacré aux expressions dans le manuel. Dans les livres ne portant que sur le vocabulaire, les expressions idiomatiques ont une place de plus en plus nette. En analysant le manuel *Vocabulaire* (1993) du niveau avancé, on constate pour chaque champ lexical un exercice presque systématique sur les expressions idiomatiques. Mais la portée d'un tel exercice pour un étudiant en FLE est parfois faible. C'est l'enseignant qui devrait expliquer presque toutes les métaphores pour que la phase compréhension soit réussie et les phases d'appropriation et de production n'y sont pas prévues (cf. M. Sułkowski, 2011b).

Comme le dit I. González Rey (2010), son analyse du matériel pédagogique pour la didactique du FLE présenté en 2005 (I. González Rey, 2005) nous amène à conclure que les méthodes consultées introduisent, même dès les premières leçons, les actes de paroles qui constituent en phraséologie les formules tenues pour routinières ou dialogiques, qu'elles entraînent les apprenants aux expressions idiomatiques surtout dans les cahiers d'exercices, mais qu'elles ignorent totalement les collocations (alors qu'elles sont source d'erreurs fréquentes chez les apprenants) et les parémies qui sont considérées comme propres d'une langue folklorique en voie de disparition, et, de ce fait, sans intérêt dans un apprentissage visant l'utile. Une étude récente menée par C. Nicolas (2008) sur l'analyse comparée de 12 méthodes de FLE (6 d'entre elles parues après 2001 et se réclamant du CECR) confirme des remarques précédentes. C. Nicolas en conclut que les dernières méthodes n'avaient introduit aucun changement significatif vis-à-vis des expressions figées.

Mis à part les manuels de français, ce sont surtout les compléments pédagogiques qui travaillent le plus les expressions figées. On pense ici aux dictionnaires et aux recueils phraséologiques, monolingues et multilingues (cf. L. Zareba, 2004a). Parmi les dictionnaires phraséologiques français monolingues très connus, il faut mentionner le *Dictionnaire des expressions et locutions figurées* (1994) d'A. Rey et S. Chantreau. Il peut être considéré comme le premier ouvrage de ce type construit sur des bases scientifiques. L'ouvrage contient environ 10 000 unités phraséologiques, figurées et imagées, entièrement ou partiellement lexicalisées. Il s'agit d'une liste quasi exhaustive d'expressions, classées alphabétiquement selon le premier mot contenu dans l'expression. Mais les explications sur le signifié des expressions sont parfois difficiles à saisir pour un étudiant en FLE moyen. Un autre dictionnaire important est intitulé *Le Bouquet des expressions imagées* (1990) et il a été rédigé par C. Dune-ton. Avec ses 30 000 locutions environ l'oeuvre de C. Dune-

ton est la plus volumineuse. C'est le dictionnaire phraséologique français monolingue le plus important. Il est en même temps historique et thématique. Il porte pour sous-titre : *Encyclopédie thématique des locutions figées de la langue française*. Dans son tableau des thèmes, l'auteur a distingué 18 champs sémantiques qu'il a subdivisés en sous-thèmes. À l'intérieur de chaque champ sémantique, les expressions ont été groupées chronologiquement. Mais l'auteur ne précise cependant pas si l'expression est encore actuelle ni à quel niveau de langue elle appartient. C'est un inconvénient considérable si l'on pense à l'usager non-francophone. En 1984 un ouvrage qu'il convient également de relever a été publié, à savoir le *Dictionnaire des expressions* de B. Lafleur. Ce dictionnaire compte près de 2 500 unités, il appartient donc à la catégorie des dictionnaires moyens. Les locutions y sont classées par ordre alphabétique selon le centre sémantique (mot-clé), le plus souvent c'est le nom, moins souvent l'adjectif ou l'adverbe, éventuellement le verbe. L'index des mots-clés facilite la consultation. Le sens des expressions est élucidé et l'usage en est illustré par deux exemples : l'un venant de l'auteur, l'autre original. Ce dictionnaire ne donne pas d'informations relatives au niveau de langue.

Dans notre revue nous ne pouvons pas omettre de mentionner un autre dictionnaire phraséologique intéressant : le *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* de R. Galisson, publié en 1984. C'est le premier dictionnaire phraséologique pédagogique. R. Galisson est le premier à avoir compris la nécessité de rédiger un ouvrage où l'étudiant peut non seulement comprendre une expression mais peut aussi en produire. L'ouvrage qui compte environ 500 expressions se présente en deux parties : la première est le dictionnaire de compréhension : l'étudiant prend le premier mot-clé de l'expression et recherche le sens de l'expression qui lui est présentée sous forme de paraphrase simple ; la seconde partie permet à l'étudiant de produire l'expression adéquate à ce qu'il voudrait exprimer en présentant une série de mots au sens propre que l'étudiant prend pour aller vers l'expression imagée. La nouveauté de cet ouvrage consiste en sa double conception. La première partie présente les locutions selon le principe sémasiologique, alors que la deuxième adopte le critère onomasiologique. La première partie est un dictionnaire de réception allant de la forme d'un groupement de mots vers son sens, p.ex. *coq – être comme un coq en pâte* – « avoir son confort, être bien soigné ». La deuxième partie est un dictionnaire de production allant de la notion vers la forme, p.ex. confort – « avoir son confort, être bien soigné » – *être comme un coq en pâte*. Dans sa partie sémasiologique, les mots vedettes sont disposés alphabétiquement selon le premier nom, adjectif ou verbe se trouvant dans l'unité. La partie onomasiologique est disposée alphabétiquement d'après les éléments notionnels. Elle est précédée d'un schéma de classement des notions et de leur index. La disposition onomasiologique permet au lecteur de voir les microsystèmes des unités figées qui appartiennent à

une notion donnée. Tout récemment, vient de sortir un recueil intéressant pour le français. Il s'agit de l'ouvrage intitulé *Les expressions idiomatiques*, publié en 2008 par I. Chollet et J.-M. Robert, qui réunit plus de 2 000 expressions imagées choisies parmi les plus couramment utilisées dans la langue française et classées par thèmes, chaque expression étant expliquée en français facile et illustrée par un exemple, afin d'en faciliter la compréhension et l'utilisation et d'amener les élèves à posséder une compétence active dans l'emploi de ces tournures. À la fin de l'ouvrage, un index répertorie toutes les expressions, rangées par ordre alphabétique.

À part les dictionnaires phraséologiques proprement dits, qui aspirent à la description complète des unités figées, il faut aussi en mentionner d'autres qui constituent des recueils de locutions sélectionnées et étudiées dans une perspective donnée. Tel est p.ex. l'ouvrage de J. Jouet (1990) intitulé *Les mots du corps dans les expressions de la langue française* où l'auteur s'est proposé de présenter l'univers de la phraséologie somatique extrêmement riche. Ce dictionnaire présente près de 750 unités. Le même domaine phraséologique a été abordé par M. Lair (1990) dans son livre *Les bras m'en tombent*. L'auteur de cet ouvrage a répertorié près de 850 locutions populaires. Les deux livres se complètent et constituent une belle contribution à la phraséologie somatique. M. Lair est aussi l'auteur d'un autre recueil relatif aux expressions populaires d'origine culinaire intitulé *À la fortune du pot* paru en 1989. La même thématique a été abordée par C. Guillemaud dans *Les mots d'origine gourmande* (1986). En ce qui concerne les proverbes, citons des recueils tels que *Disons des bêtes, des plantes et des saisons* de J.-M. Wethelet (1985), *Disons de la pluie et du beau temps* de J. Cellard et G. Dubois (1985) et *Le dictionnaire des proverbes et des dictons de France* rédigé par J.Y. Dournon en 1986, ou encore le *Dictionnaire du gai parler* de M. Lis et M. Barbier (1980) qui présente 4 500 expressions traditionnelles et populaires ; le *Trésor des expressions françaises* de S. Weil et L. Rameau (1981) contenant presque 250 locutions d'origine biblique, mythologique et historique ; *Ça mange pas de pain* de J. Cellard (1982) ; le *Dictionnaire du français parlé* de Ch. Bernet et P. Rézeau (1989). Ce dernier ouvrage est particulier parce qu'il contient la phraséologie familière du français contemporain.

En ce qui concerne les dictionnaires phraséologiques bilingues franco-polonais et polono-français il faut avant tout mentionner les ouvrages de L. Zaręba tels que *Frazeologiczny słownik francusko-polski* (1973), *Wybór polsko-francuskich frazeologizmów czasownikowych* (1984), *Frazeologiczny słownik polsko-francuski* (1995), *Słownik idiomatyczny francusko-polski* (2000) et *Idiomy polsko-francuskie* sous la rédaction de L. Zaręba et B. Kochan (1999).

Bien que le nombre de dictionnaires phraséologiques mono- et multilingues soit aujourd'hui assez grand, il est vrai qu'ils n'aident qu'à comprendre les expressions idiomatiques. La partie acquisition et production reste à gérer par l'enseignant. C'est peut-être la raison pour laquelle on observe ces derniers temps une tendance croissante à des manuels phraséologiques dont le besoin sur le marché pédagogique est constant. Néanmoins, les manuels de ce type sont difficiles à créer parce qu'il n'y a pas de sources sérieuses de la fréquence des expressions figées. Aucune étude de ce type n'existe actuellement pour la langue française, ni pour la langue polonaise.

En 1979 paraissent à Bucarest les *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* d'A. N e g r e a n u qui peuvent être considérés comme l'un des premiers livres de ce type, à côté des *Expressions idiomatiques en français vivant* de R.C. K e l l y (1974). Toutefois, le premier manuel important de phraséologie française créé en France a été rédigé par R. G a l i s s o n en 1984. Il s'agit d'un livret intitulé *Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées*. C'est un ouvrage d'exercices sur les expressions imagées qui s'appuie sur le *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* (1984a) du même auteur. Ce livre propose une pléthore d'exercices qui contribuent indubitablement à une meilleure maîtrise des expressions figées. Il suffit de penser aux nombreux exercices de substitution, recomposition, déduction, modification, etc. qu'il contient. Mais les exercices portant sur le contenu sémantique sont plutôt rares ainsi que ceux qui esquissent une pragmatisation des expressions figées. Les exercices situant certaines expressions imagées dans un contexte font presque complètement défaut : un exercice appelé *mise en situation* s'adresse à des francophones qui doivent inventer eux-mêmes des situations et des dialogues pour la mise en oeuvre des expressions figées. Dans les années quatre-vingt du XX^e siècle, V. B á r d o s i publie deux livres qu'il faut signaler. Il s'agit des *Locutions françaises en 150 exercices* (1983) et de l'ouvrage intitulé *De fil en aiguille. Les locutions françaises : recueil thématique et livre d'exercices* (1986) qui comprend un dictionnaire phraséologique assorti d'exercices de mémorisation. La série d'exercices permet aux usagers d'approfondir les connaissances acquises. V. Bárdosi met l'accent sur des exercices mettant en rapport les simples locutions, les définitions développées et les concepts-clés. Ces derniers temps, I. G o n z á l e z R e y (2007) a publié *La didactique du français idiomatique*, livre qui se compose d'une partie théorique qui introduit à la problématique, et d'une partie pratique sous forme d'exercices phraséologiques. Le matériel phraséologique a été divisé en quelques groupes tels que les énoncés idiomatiques (expressions de la conversation), les syntagmes idiomatiques (expressions imagées), les collocations et les parémies. À chaque catégorie on destine quatre leçons. Le livre contient des exercices à deux niveaux (niveau 1 et niveau 2), un glossaire thématique et les corrigés.

Aux étudiants polonais apprenant le français, il faut conseiller avant tout trois manuels phraséologiques importants : *Idiomy francuskie w ćwiczeniach* (1998) de K. Stawińska, *Słownik idiomów francuskich z ćwiczeniami* (2004) de K. Stawińska et les manuels de L. Zaręba publié en 2008 et 2010, sous le titre *Z francuskim za pan brat – ćwiczenia. À tu et à toi avec le français – exercices*. C'est un livre en deux volumes qui correspondent à deux niveaux de connaissance de la langue : B1/B2 et B2/C1. L. Zaręba propose des exercices phraséologiques très divers, inspirés parfois, il semble, des ouvrages et des suggestions phraséodidactiques de R. Galisson (1983, 1984a, 1984b). Dans un premier volume, l'auteur divise toutes les expressions traitées en trois grands groupes : les locutions nominales, les locutions verbales (imagées et non-imagées), et les locutions-phrases, en proposant différents exercices pour chaque catégorie. Le deuxième volume contient des exercices divisés en groupes thématiques, p.ex. phraséologie du corps humain, phraséologie animalière. Parallèlement, dans son *Słownik idiomów francuskich z ćwiczeniami* (2004), K. Stawińska propose des exercices phraséologiques divers, à savoir exercices de complétion, de traduction, exercices où l'étudiant devrait donner l'équivalent phraséologique français pour une expression polonaise, et différents exercices phraséologiques sur les textes. Par contre, dans le manuel *Idiomy francuskie w ćwiczeniach* (1998) ce sont les exercices de complétion (à inducteur formel) qui dominent nettement. De plus, un chapitre contient des exercices où l'étudiant doit attribuer des expressions synonymiques aux locutions données, un autre ceux consistant à chercher des équivalents français. Deux chapitres comportent aussi des exercices de traduction (en français et en polonais) (cf. M. Sułkowska, 2011b).

7.2. Techniques et stratégies phraséodidactiques

Dans le troisième chapitre de son ouvrage intitulé *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*, R. Galisson (1983) expose les suggestions, les unes des premières, concernant la didactique des locutions idiomatiques en français. L'idée maîtresse de Galisson a pour axe sa conviction que c'est à l'apprenant lui-même qu'il appartient de mettre au point une stratégie d'approche des expressions figées. Il écrit (1983 : 78) : « Au bout du compte, dans le domaine des vocabulaires, on n'a les moyens d'enseigner que le sens approximatif et un rudiment d'usage des items rencontrés. Pour le reste, c'est à l'apprenant de se constituer son mode d'emploi personnel, en observant le fonctionnement des mots qui font problème pour lui ». L'accent mis sur le

travail individuel de l'apprenant est le point de départ des suggestions de R. Galisson qui se ramènent à **deux types d'activités complémentaires** :

- la constitution d'un auto-dictionnaire personnalisé,
- la pratique d'exercices et d'auto-exercices de familiarisation et de création.

La constitution de **l'auto-dictionnaire personnalisé** comporte quatre étapes :

1. Étape de décodage des locutions, la découverte de leur sens au moyen d'un dictionnaire. C'est la démarche sémasiologique de la *forme* au *contenu*.
2. Étape dite onomasiologique où l'apprenant passe du *contenu* à la *forme*.
3. Étape dite analogique où l'apprenant effectue une comparaison contrastive des locutions en parenté sémantique.
4. À la quatrième étape, l'apprenant revient à la démarche sémasiologique contrastive à travers une analyse corrélative lui permettant de découvrir certains traits pertinents des locutions comparées.

Ainsi, l'étudiant commence à se constituer son propre dictionnaire d'expressions figées à partir des conversations des francophones, en écoutant la radio ou en regardant la télévision. À ce stade, il se sert d'un dictionnaire monolingue ou bilingue parce qu'il s'agit de bien comprendre le sens d'une unité et de trouver son équivalent le plus juste dans la langue maternelle. Par contre, l'enseignant doit montrer à l'étudiant la nécessité de ce travail parce qu'il faut que l'apprenant soit motivé et tout à fait conscient des avantages que peut lui procurer le travail avec le dictionnaire. Cette première étape exige donc le plus d'efforts de la part de l'étudiant.

En ce qui concerne la deuxième étape, onomasiologique, la tâche de l'étudiant consiste à trouver pour chaque expression qu'il a notée, une étiquette sémantique résumant de façon la plus pertinente possible la notion fondamentale de l'expression, p.ex. locution *toucher sa bille* peut être réduite à l'étiquette sémantique *compétence*. L'étudiant trouve donc pour chaque locution son sème-noyau le plus adéquat. Il peut choisir l'étiquette qui lui semble la plus juste, par conséquent on peut s'imaginer quelques solutions différentes possibles pour une même expression. Mais l'essentiel est que l'apprenant se rende bien compte du sens.

Puis, à la troisième étape, l'apprenant doit passer à un autre dictionnaire d'encodage, cette fois-ci réalisé selon la procédure analogique. Cette étape a pour but de relever les relations de sens existant entre les séries synonymiques et l'étudiant doit s'apercevoir que plusieurs expressions peuvent correspondre à une seule notion, qu'elles ont le même noyau sémique. Par exemple les expressions *avoir la main heureuse*, *décrocher le gros lot*, *être né coiffé* peuvent être rangées sous la même étiquette sémantique *chance*. Il faut ajouter que l'étudiant saisit mieux les nuances de sens et de style existant entre les unités figées des séries synonymiques s'il a trouvé de bons équivalents dans sa langue maternelle.

La quatrième étape mentionnée par R. Galisson (1983) consiste en une analyse corrélationnelle. Il s'agit de comparer deux expressions ayant une même étiquette sémantique en relevant leurs traits pragmatiques pertinents, c'est-à-dire les marques d'usage en situation. À titre d'illustration, pour les phraséologismes *avoir un coup dans le nez* et *se piquer le nez*, qui ont le même noyau sémique *ivresse*, l'apprenant doit trouver que le premier se réfère à l'état accidentel tandis que le deuxième à l'état habituel. Cette tâche de l'apprenant devrait être éventuellement secondée par l'enseignant (cf. M. Sułkowska, 2011b).

La deuxième proposition de R. Galisson (1983) concerne les **exercices** susceptibles d'amener les apprenants à la maîtrise de l'emploi des locutions idiomatiques. L. Zareba (2004 : 165–166) cite quelques types d'exercices proposés par R. Galisson :

1. Exercices de recomposition à caractère ludique.
2. Exercices de substitution à triple inducteur : contextuel, définitoire et formel.
3. Exercices de complétion de trois sortes :
 - à inducteur formel,
 - à inducteur sémantique,
 - à inducteur contextuel multiple.

Cet exercice consiste à compléter les locutions proposées en choisissant dans la liste d'appoint les composants qui manquent (exercice à inducteur formel) ou en s'aidant des étiquettes sémantiques proposées (exercice à inducteur sémantique) ; p.ex. : ... *son grain de sel, partir les pieds ...*, *c'est ... que le roquefort, ne pas avoir les yeux ...*

Éléments à ajouter : *dans sa poche, mettre, devant, plus fort.*

4. Exercices de restitution de trois types :
 - à inducteur iconique,
 - à inducteur mimétique,
 - à inducteur définitoire progressif.
5. Exercices de modification de deux types :
 - la cacographie,
 - jeux de mots (pouvant épouser diverses formes).

Ce type d'exercices consiste à relever p.ex. dans les textes publicitaires des jeux de mots réalisés à partir de la modification de certains éléments de locutions idiomatiques, à restituer les locutions transformées dans leur forme primitive, enfin à gloser les jeux de mots. À titre d'exemple, locution modifiée : *Mettez la puce à l'oseille* ; locution restituée : *Mettez la puce à l'oreille* ; glose : « faites entrer le microordinateur (la puce) dans les banques » (*l'oseille = argent*).

6. Exercices de mobilisation :
 - à indicateur formel,
 - à indicateur sémantique.

7. Exercices de traduction.
8. Exercices de situation / contextualisation.
9. Exercices de sémantisation.

Dans ces exercices, on propose à l'apprenant un microsystème idiomatique, c'est-à-dire un système synonymique ou dérivationnel. Il s'agit de trouver un trait sémantique commun (étiquette sémantique), puis des traits sémantiques distinctifs, p.ex. *forcer la main* – *mettre le couteau sous la gorge*.

10. Exercices de pragmatisation.

Dans ce cas-là, pour une locution proposée, il s'agit de trouver une situation et un contexte dans lesquels elle peut être employée. Ensuite, il faut déceler les traits pragmatiques pertinents. Exemple : *toucher sa bille*. Contexte possible : – *Qui a réparé ta bagnole ?* – *C'est Robert !* – *Oh, celui-là, il touche sa bille !* Situation : conversation entre deux amis, dans un garage. Traits pragmatiques pertinents : le locuteur est admiratif pour celui auquel cette locution s'applique ; la locution est valorisante pour la personne dont on parle.

Les suggestions de R. Galisson (1983) inspirent aussi la méthodologie applicable en classe, proposée par L. Collès (1992). Selon lui, ce que les étrangers attendent des cours de français qui leur sont dispensés, c'est moins de posséder des connaissances encyclopédiques que de pouvoir comprendre les francophones dans leur vie quotidienne et d'être compris par eux. En d'autres termes, ils souhaitent avoir accès à la culture comportementale partagée par l'immense majorité des natifs. Or, R. Galisson constate que celle-ci se dépose avec prédilection dans certains mots qu'il appelle « **mots à charge culturelle partagée** », p.ex. le mot *vache* désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa C.C.P. diffère d'un pays à l'autre : en Inde, la vache est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière. R. Galisson propose une typologie élémentaire qui se veut une recension des lieux où se concentrent les mots « plus culturels que les autres ». Ceux-ci se regrouperaient donc en trois catégories :

- La première comprendrait ceux dont la C.C.P. est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées.
- La seconde, ceux dont la C.C.P. résulte de l'association d'un lieu à un produit spécifique.
- La troisième, ceux où la C.C.P. est la coutume suggérée par le mot (p.ex. Noël évoquant le sapin, la bûche, la crèche, ...).

S'inspirant de la méthodologie de C.C.P., L. Collès (1992) propose un travail de classe, qui comporterait quelques étapes et composantes, à savoir :

1. Interroger des natifs.

Dans la mesure où les circonstances le permettent, on peut demander aux apprenants des niveaux intermédiaire et avancé de partir en quête d'informations auprès de natifs. Des mots auront été sélectionnés par le professeur dans les dialogues et les textes des leçons et répartis parmi les ap-

prenants. Mieux vaut ne pas en donner trop à la fois et demander aux enquêteurs de varier leur échantillon, puisque la charge culturelle peut différer selon l'âge et appartenance socioculturelle des locuteurs.

2. Élaborer son propre dictionnaire de culture partagée.

Il s'agit d'un dictionnaire de type onomasiologique, qui part du contenu pour aller vers la forme : en l'occurrence, on va du monde « informé », à l'état brut au monde « formé », ordonné, qui autorise l'accès au signifiant des signes à inventorier. La démarche admise est anthropocentrique, c'est-à-dire qu'elle découpe l'univers en zones concentriques autour de l'homme. On peut donc proposer à des étudiants d'un niveau avancé de réaliser des articles d'un dictionnaire de mots à C.C.P.

3. Élaborer un dictionnaire d'expressions imagées.

L'élaboration d'un auto-dictionnaire peut se limiter aux expressions imagées rencontrées dans les nombreux textes et dialogues abordés en classe, auxquelles on pourra éventuellement ajouter celles vues ou entendues en dehors de celle-ci.

4. Manipuler un grand nombre d'expressions imagées.

Cette étape a pour objet la compréhension et la production de locutions figurées, choisies parmi les plus courantes, mais aussi parmi les plus délicates à maîtriser. C'est l'utilisation systématique d'un dictionnaire qui rend ce travail efficace. En effet, si des exercices suffisent rarement à l'acquisition d'une langue, on peut considérer que, liés à la manipulation répétée d'un dictionnaire, ils contribueront au renforcement de la compétence culturelle.

5. Travailler sur les expressions idiomatiques.

Selon M. Yaguello (1989), il faut apprendre à transposer les locutions figées en bloc dans la langue étrangère. Mais leur mémorisation ne va pas de soi, vu leur caractère inexplicé, voire incongru. De plus, la véritable difficulté pour les étrangers consiste à établir dans l'usage un rapport entre un contenu à première vue sibyllin (issu de conditions sociales disparues) et le contexte d'énonciation. La mémorisation de ses syntagmes doit donc se faire en situation. L'idéal serait de recenser ceux-ci au fur et à mesure de leur rencontre, au départ des textes ou dialogues abordés en classe.

Cette étape peut s'appuyer sur des activités diverses telles que p.ex. :

- exercices de traduction,
- exercices de composition,
- exercices de réécriture,
- exercice de transformation.

Quelques **stratégies phraséologiques intéressantes** apparaissent aussi dans le texte de S. Ettinger (1992). Il donne donc quelques propositions concrètes qui devraient faciliter l'acquisition-apprentissage des locutions figées :

1. Tout d'abord il faut citer l'expression idiomatique dans un contexte suffisamment large. La définition développée, la traduction et la recherche d'une

expression équivalente en langue maternelle contribuent à la compréhension de l'expression idiomatique.

2. Tout en restant dans le cadre purement linguistique, il faut ensuite tenir compte des restrictions classématiques et grammaticales et essayer de définir le niveau de langue.
3. Dans la pragmatisation proprement dite des expressions idiomatiques, l'apprenant doit répondre aux questions suivantes : **Qui** emploie cette expression en s'adressant à **qui**, dans quelle situation (**quand, où**) et avec **quelles intentions** ? Les réponses nous permettent d'établir une relation entre les sujets qui parlent et ceux qui écoutent et elles devraient nous permettre également la compréhension des connotations inhérentes.

Le problème de l'acquisition des compétences phraséologiques ainsi que la question des stratégies phraséodidactiques apparaissent aussi dans les travaux de J.-P. Colson (1992, 1995). Un premier principe général indiqué par J.-P. Colson (1992), qui vaut pour l'enseignement des différentes unités phraséologiques et particulièrement pour les expressions verbales et collocatives (ces expressions sont les plus difficiles selon Colson), concerne le **contexte**. Quelle que soit la méthode choisie, il faut veiller à présenter les expressions dans leur contexte. L'idéal serait de situer l'expression dans un texte. Un moyen très simple est de demander aux étudiants de souligner dans un texte toutes les expressions et de tenter ensuite d'en donner la signification et la valeur affective (ironie, humour, registre, etc.) en se basant sur le contexte linguistique (les autres phrases) ou même extra-linguistique (la situation en question, le personnage ou le pays dont on parle, etc.). D'autres exercices peuvent consister à imaginer un contexte possible pour telle ou telle expression, ou à choisir la bonne solution parmi d'autres, dans un test à choix multiples. La deuxième chose qu'il faut accentuer est la **réten-tion à long terme des expressions figées**. De nombreux traducteurs déduisent du contexte le sens des expressions idiomatiques qu'ils rencontrent, mais ils ne les utilisent pas lors d'une composition écrite ou orale en langue étrangère. Pour acquérir les expressions idiomatiques, il faut donc que les étudiants soient confrontés à un matériel (interviews, textes, romans, etc.) qui contient ces structures. L'idéal serait p.ex. de concevoir, sur cassettes vidéo, un certain nombre de situations riches en expressions figées. Le support visuel apparaît comme un renforcement puissant de la réten-tion des expressions en situation. La réten-tion à long terme des expressions peut aussi être favorisée par des exercices basés sur les synonymes et antonymes, ou encore par le classement par champs sémantiques. De plus, l'enseignement des expressions idiomatiques et verbales peut être **assisté utilement par l'ordinateur**. La création d'une banque de données phraséologiques bilingues peut se révéler fort utile aux apprenants. Dans cette banque de données chaque expression devrait idéalement être reprise dans son

contexte original : il suffirait de recopier l'extrait du roman ou de l'article de journal où intervient l'expression.

J.-P. C o l s o n (1995) parle aussi de quelques étapes qui sont nécessaires pour travailler les expressions figées du point de vue de la didactique traductologique (cf. 4.6), à savoir :

- le dépistage des phraséologismes,
- l'analyse sémantique,
- l'analyse contextuelle et macrostructurelle.

Par contre, L. W é r y (2000) parle des **médias** qui offrent du matériel de travail facile à exploiter pour travailler des expressions figées en classe de FLE. Il mentionne tout d'abord le **slogan publicitaire**. Ces slogans sont omniprésents dans notre quotidien. Ils sont souvent supportés par un autre canal que la langue : l'image, mobile (T.V.) ou immobile (affiche). Celle-ci, la plupart du temps, peut considérablement faciliter la compréhension du slogan. L. Wéry suggère aussi d'exploiter les **titres de presse** qui sont particulièrement riches en expressions idiomatiques. La publicité apparaît exploitable à tous les niveaux tandis que la presse reste davantage exploitable à des niveaux moyens ou avancés. De plus, L. Wéry parle également des **films**. Le travail sur des extraits de films en français lui semble très intéressant à plusieurs niveaux. On peut par exemple demander aux étudiants de relever les expressions sur un extrait préalablement choisi et ensuite, de les travailler selon différentes grilles. Après le repérage et les explications de compréhension, on peut passer à la production avec des saynètes, des jeux de rôles inspirés directement du film. Le cinéma générerait plutôt des exercices oraux, la presse et la publicité des exercices écrits (cf. M. S u ł k o w s k a, 2011b).

P. N a t i o n (1993) conseille en revanche d'employer les **textes de chansons** qui sont en principe riches en structures figées. Ils peuvent donc aider à connaître et à mémoriser des expressions idiomatiques en langue étrangère. À côté des chansons, le langage métaphorique et figuré apparaît aussi fréquemment dans les **horoscopes et affiches**.

Des **suggestions phraséodidactiques marquantes** viennent aussi de l'étude de A. C i e ś l i c k a (2006). Pour ce qui est des expressions idiomatiques, J. C h a r t e r i s - B l a c k (2002) suggère de porter l'attention des apprenants à des ressemblances et des différences non seulement au niveau linguistique, mais aussi au niveau conceptuel, surtout en ce qui concerne des expressions culturellement différentes. A. D e i g n a n, D. G a b r y ś et A. S o ł s k a (1997) soulignent également la nécessité d'analyser d'une façon consciente des expressions idiomatiques par les apprenants en langue étrangère. Or, après avoir étudié le problème de la composabilité des expressions idiomatiques et ses implications didactiques, A. C i e ś l i c k a (2006) prétend aussi que la signification littérale constitue en réalité un facteur important pour que l'apprenant puisse décoder le sens figuré d'une expression figée. Au lieu

d'éviter des significations littérales, il faut donc plutôt porter l'attention des élèves à la **coexistence des sens propre et figuré**, et montrer leurs relations mutuelles. Pour atteindre ce but, on peut appliquer différents types d'exercices, p.ex. :

- traduire des expressions figées d'une façon littérale en langue étrangère et montrer aux apprenants les erreurs qui en résultent ;
- composer de petites histoires en employant des expressions figées en sens propre et figuré ;
- composer des dialogues où il y a des quiproquos résultant de la compréhension littérale des expressions idiomatiques employées ;
- présenter le sens propre et figuré d'un idiome à l'aide des techniques de pantomime ;
- profiter des illustrations qui présentent les sens propre et figuré des expressions traitées.

Le rôle de l'image et des illustrations graphiques en didactique des langues étrangères est accentué par des spécialistes, cf. p.ex. M. Gajos (1995).

A. Cieślicka (2006) parle aussi des **exercices de visualisation** qui peuvent jouer le rôle de mnémotechniques en phraséologie. Différentes recherches en psycholinguistique (cf. p.ex. R.W. Gibbs, J. O'Brien, 1990 ; R.W. Gibbs, 1992 ; R.W. Gibbs, D. Beitel, 1995 ; R.W. Gibbs, L.K. Strom, M.J. Spivey-Knowlton, 1997 ; H. Bortfeld, 2002) prouvent que les locuteurs à qui on demande de visualiser des expressions figées, produisent en fait des illustrations unissant des éléments de la signification propre et figurée d'un idiome. Ainsi, cette observation peut être notable en phraséodidactique et peut nous pousser à créer des exercices consistant à visualiser des structures figées.

Ces derniers temps, une conception intéressante, applicable en phraséodidactique, fut proposée par J. Florczak (2010, 2011). Elle englobe deux simples techniques d'analyse comparée des expressions à caractère idiomatique-phraséologique de la langue française et polonaise. Les outils proposés sont d'origine cognitive et le modèle d'analyse conseillé aux apprenants de FLE de niveau avancé a pour finalité de les doter d'un savoir-faire linguistique dont ils pourront se servir dans leur développement linguistique autonome. On propose ici **deux outils d'analyse linguistique**. Le premier visera à expliquer les **différences les plus frappantes entre les concepts, les conventions et les mises en profil** des expressions phraséologiques ou idiomatiques considérées comme équivalentes. Le deuxième tentera de **visualiser les différences observées**. J. Florczak prouve qu'une acquisition appropriée de la compétence lexicale en langue étrangère nécessite une connaissance approfondie des concepts, des degrés de conventionnalisation et des profils considérés comme conventionnalisés dans cette langue. Afin d'y aboutir, la première analyse proposée consiste à comparer les expressions L1 et L2 du point de vue des élé-

ments susmentionnés. L'analyse de ce type fut nommée **analyse CCP (Concepts, Conventions et Profils)**, p.ex. :

<i>Loin des yeux, loin du coeur</i>	<i>Co z oczu, to z serca</i>
$Cv^{fr} + = Cv^{pl} +, Cp^{fr} = Cp^{pl}, P^{fr} \sim P^{pl}$	
<i>Prendre ses jambes à son cou</i>	<i>Brać nogi za pas</i>
$Cv^{fr} + = Cv^{pl} +, Cp^{fr} = Cp^{pl}, P^{fr} \# P^{pl}$ ($P^{pl} *$ prendre ses jambes à sa ceinture)	

Ce n'est qu'à force d'entendre dire les expressions figurées dans des contextes particuliers qu'elles s'enracinent dans notre esprit, si bien que nous finissons par oublier leurs profils métaphoriques (catachrétiques) et commençons à les interpréter conformément à la convention de la langue donnée. Dans l'approche structurale, nous dirons donc qu'elles ont été lexicalisées, dans l'approche cognitive, que la langue les a conventionnalisées. Ainsi, *prendre ses jambes à son cou* devient une façon plus expressive de dire « s'enfuir précipitamment ». Bien fréquemment, en fait, nous réagissons aux mots ou expressions étrangers tout comme nous réagissons aux mots ou expressions de la langue maternelle au moment de leur première perception. Dans cette perspective « perceptionniste », dans la didactique de langue étrangère, il s'agira donc d'habituer l'apprenant de LE à percevoir aussi bien la langue qu'il apprend que la réalité qu'elle décrit conformément à sa convention. Et en vue de le sensibiliser aux différentes perceptions linguistiques de la langue française et polonaise ainsi que de lui faire acquérir le réflexe de représentations visuelles conventionnalisées dans la langue française qu'est proposé l'exercice suivant. Sa matrice est très simple : sur les deux côtés des ovales en intersection, on dessine « les sens littéraux » des expressions comparées (cf. profilographes dans J. Florczak, 2010), considérées comme pleinement conventionnalisées dans les deux langues et dont les sens inférentiels sont les plus proches possibles. Dans leur partie commune, nous présentons leur sens catachrétique commun, dont la représentation peut être soit propositionnelle, soit visuelle. Selon l'auteur, l'exercice, applicable en phraséodidactique, possède une grande valeur didactique (au sens de la visualisation de ce qui doit être mémorisé) et cognitive (au sens de la représentation de ce qui doit être enraciné). J. Florczak souligne que les visualisations comparées, basées sur les profilographes, ont un effet didactique-cognitif fort. Bien que les exercices de dessins puissent parfois paraître fort naïfs, nous pensons que l'application de cette technique en phraséodidactique peut faciliter la mémorisation et l'enracinement des expressions figées en langue étrangère.

Afin de récapituler les principaux outils, supports et stratégies phraséodidactiques dont nous avons parlé plus haut, nous proposons le schéma graphique suivant :

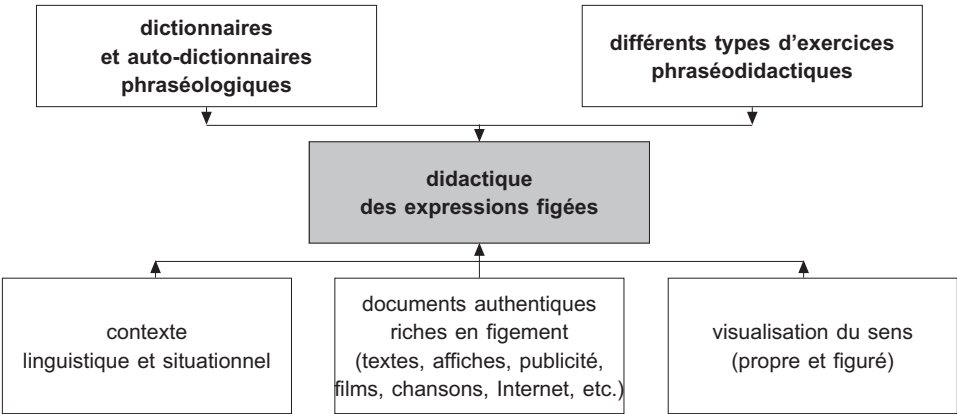


Fig. 7.1. Principaux outils, supports et stratégies phraséodidactiques

7.3. Revue des techniques et des stratégies phraséodidactiques mises en pratique

Les stratégies et les techniques décrites dans le sous-chapitre précédent sont mises en application dans des manuels phraséodidactiques. Le nombre de ceux-ci sur le marché didactique des langues est tout le temps assez restreint. Pourtant, dans ce qui suit nous visons à en analyser quelques-uns, d’après nous, significatifs et notables pour la phraséodidactique contemporaine.

Nous commençons notre revue par le **manuel pionnier** de R. Galisson de 1984, intitulé *Les expressions imagées. Mode d’emploi. Livret d’auto-apprentissage*. Ce livre s’appuie sur deux composantes distinctes telles que :

- dictionnaire de compréhension,
- dictionnaire de production.

Il est possible de schématiser les composantes surcitées d’une manière suivante :

Dictionnaire de compréhension

FORME	→	SENS
<i>être comme un coq en pâte</i>	→	avoir son confort, être bien soigné

Dictionnaire de production

SENS	→	FORME
confort : avoir son confort, être bien soigné	→	<i>être comme un coq en pâte</i>

Fig. 7.2. Schéma des dictionnaires de compréhension et de production

Le livre contient environ 450 expressions imagées (E.I.). Ce livret constitue en fait une application des principes développés au 3^{ème} chapitre du livre de R. G a l i s s o n, intitulé *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie* (1983). L'auteur propose à l'apprenant du français différents types d'exercices sur des expressions traitées. Pour permettre un travail totalement autonome, l'apprenant se reportera au *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* (1984) du même auteur. Les solutions des exercices sont fournies à la fin du livret.

Le manuel englobe 12 blocs d'exercices de différentes catégories, à savoir :

1. Thématisation – il s'agit de recenser des expressions imagées.
2. Classification – il s'agit de classer des expressions imagées données.
3. Complétion – il s'agit de compléter des expressions imagées en choisissant les éléments qui leur manquent dans la liste d'appoint.
4. Substitution – il s'agit de remplacer des expressions imagées par leurs définitions et réciproquement.
5. Recomposition – il s'agit de reconstituer des expressions imagées segmentées, ou de relier des expressions à leurs définitions.
6. Déduction – il s'agit de trouver des expressions imagées à partir d'illustrations et/ou de devinettes.
7. Traduction – il s'agit de comparer les expressions imagées du français et de la langue maternelle.
8. Modification – il s'agit de transformer des expressions imagées pour créer des « jeux de mots ».
9. Comparaison – il s'agit de comparer des expressions imagées pour trouver des analogies et des différences.
10. Mise en situation – il s'agit de trouver des situations permettant l'emploi de certaines expressions imagées.
11. Mobilisation – il s'agit de trouver à partir d'un sens donné les expressions imagées convenables.
12. Pragmatisation – il s'agit d'analyser les emplois courants de certaines expressions imagées.

Ci-dessous nous essayons d'éclaircir encore quelques types d'exercices proposés.

Exercices de complétion

1. On peut trouver dans la liste des contextes lacunaires celui qui convient à chacune des E.I. donnée.
2. On peut compléter les E.I. en s'aidant des étiquettes sémantiques (ou définitions réduites) inscrites en regard, p.ex. *faire marcher à la (baguette) [autoritarisme]*.
3. On peut compléter des phrases par des E.I. exigées par le contexte.

Exercices de substitution

1. Dans le texte donné, on peut remplacer les définitions développées par les E.I. auxquelles elles renvoient.
2. On peut aussi remplacer les E.I. par les définitions exactes.

Exercices de recomposition

On propose de couper les cartons sur lesquels sont écrites les E.I. La tâche des apprenants consiste à reconstituer les E.I.

Exercices de déduction

1. Trouver des E.I. qui commencent p.ex. par un verbe à l'infinitif et finissent par un substantif, en s'aidant :
 - des définitions,
 - de la structure de l'E.I.
2. Trouver des E.I. qui commencent p.ex. par le même verbe du 3^{ème} groupe à l'infinitif, en s'aidant des dessins, des mots, des chiffres, ou des lettres qui évoquent un élément de la locution à découvrir.
3. En s'aidant à chaque fois du dessin évocateur et d'un mot indicateur, trouver l'E.I. correspondante.
4. À l'aide des séquences de définitions découvrir les E.I. dont il est question.
On peut enrichir les définitions par des étiquettes formelles, p.ex. s'inquiéter, se faire du souci [CHEVEU] → *se faire des cheveux*.
Parfois, on peut donner les définitions réduites, p.ex. entente (définition réduite) → ménage (étiquette formelle) → *faire bon ménage*.

Exercices de traduction

Il s'agit de donner des équivalents en langue maternelle.

Exercices de modification

1. Certains éléments ont été intervertis d'une E.I. dans une autre. Il s'agit de repérer les permutations et restituer chaque E.I. dans sa forme correcte.
2. En modifiant certains éléments des E.I., il faut construire des jeux de mots amusants ou publicitaires, p.ex. *découvrir le pot aux roses* → *découvrir le poteau rose* ; *être toujours sur les chemins* → *être toujours sur les Michelins* (publicité pour les pneus Michelin).

Exercices de comparaison

Comparer les E.I. pour mettre en évidence les analogies et les différences, p.ex. *faire bon ménage* et *être cul et chemise* ; *forcer la main* et *mettre le couteau sous la gorge*.

Mise en situation

Inventer des situations et des dialogues pour la mise en oeuvre des E.I. données.

Mobilisation

Pour chacune des étiquettes sémantiques données, mobiliser l'ensemble des E.I. connues, p.ex. [IVRESSE]

- *avoir un coup dans le nez*,
- *être dans les vignes du seigneur*,

- être soûl comme une grive,
- se piquer / se noircir le nez.

Pragmatisation

Il s'agit d'observer la situation et le contexte dans lesquels sont employées les E.I. qu'on entend ou lit. Puis, il faut procéder à l'analyse des traits pragmatiques particuliers à chacune d'elles. Par exemple *sentir le sapin* → réfère à une tierce personne absente, pour laquelle le locuteur et l'interlocuteur n'ont pas beaucoup de sympathie.

L'application des suggestions phraséologiques, avant tout celles de R. Galisson, est aussi bien visible dans le **manuel phraséologique** de L. Zareba (2008), intitulé *Z francuskim za pan brat. Ćwiczenia z frazeologii francuskiej dla młodzieży szkolnej* (À tu et à toi avec le français. Exercices de phraséologie française pour la jeunesse scolaire). Ce manuel, récemment publié, cherche à remplir une lacune, encore profonde, sur le marché phraséologique francophone en Pologne. Le but de cet ouvrage, destiné à la jeunesse scolaire du secondaire apprenant le français, est de lui fournir un outil lui permettant une meilleure connaissance et l'assimilation pratique des locutions les plus typiques et les plus fréquentes du français. La maîtrise du fonds phraséologique d'une langue, comme le dit l'auteur du manuel (L. Zareba, 2008 : 7), est la condition indispensable d'une bonne capacité communicative. La première étape de chaque acte de communication verbale est la compréhension du message de notre interlocuteur sans quoi le processus de communication serait impossible. À cette étape de décodage le répertoire phraséologique du récepteur doit être large. À l'étape de la production du discours ce répertoire peut être plus restreint, voire limité à notre façon individuelle de s'exprimer. La possession d'un riche fonds phraséologique nous permet donc de bien comprendre et de s'exprimer d'une façon plus expressive et variée.

Le manuel contient quelques types de groupements de mots plus ou moins lexicalisés, notamment :

- les locutions idiomatiques, c'est-à-dire celles dont le sens ne se laisse pas dégager du sens de leurs éléments constitutifs, p.ex. *se fourrer le doigt dans l'oeil, poser un lapin à qqn* ;
- les locutions partiellement lexicalisées, p.ex. *remporter un succès, dormir comme une marmotte* ;
- les stéréotypes verbaux tels que p.ex. *dévorer des yeux, rester sans écho*.

Les exercices ont été disposés selon l'ordre formel qui suit : 1. locutions nominales, 2. locutions verbales, 3. locutions nomino-verbales (locutions-phrases). À l'intérieur de chacune de ces parties, on a distingué des catégories formelles particulières. Ainsi les locutions nominales se subdivisent en locutions proprement nominales, adjectivales, adverbiales, prépositives et conjonctives. Les locutions verbales, à leur tour, ont été divisées en deux gran-

des parties, à savoir en locutions imagées (relevant le plus souvent du registre familier et populaire) et non-imagées (appartenant, dans la majorité des cas, à la langue standard). Les locutions nomino-verbales contiennent par contre quelques groupes formels tels que proverbes, maximes, dictons, locutions exclamatives et interrogatives, etc. Cette organisation du matériau phraséologique est un choix arbitraire de l'auteur, mais elle permet de mettre de l'ordre conceptuel dans la masse des locutions sélectionnées.

L'auteur du manuel propose au lecteur un recueil d'exercices phraséologiques très divers :

- des exercices qui consistent à expliquer le sens des locutions et à trouver leurs équivalents polonais ;
- des exercices d'association où il faut faire correspondre les sens (expliqués en français ou en polonais) à des locutions données ;
- des exercices où le lecteur doit décider si des définitions données sont exactes (il doit mettre la réponse *vrai* ou *faux*) ;
- des exercices qui consistent à trouver des équivalents polonais des expressions citées en s'appuyant sur des définitions entre parenthèses (en polonais ou en français) ;
- des exercices de complétion de différentes sortes ;
- des exercices de traduction qui consistent à traduire en polonais ou en français des expressions figées ou des phrases tout entières qui comportent des phraséologismes ;
- des exercices d'association où il faut lier des expressions françaises à leurs équivalents polonais ;
- des exercices qui consistent à expliquer en français le sens d'une locution donnée ;
- des exercices où le lecteur doit terminer des locutions-phrases, p.ex. des proverbes.

Le manuel phraséologique de L. Zaręba peut être exploité tantôt dans le travail individuel de l'élève tantôt dans le travail en classe. À la fin du livre on a situé les solutions des exercices (corrigés) qui permettent à l'élève la vérification de son travail.

La deuxième partie des exercices de phraséologie française intitulée *À tu et à toi avec le français. Exercices de phraséologie française pour les étudiants* (L. Z a r ę b a, 2010) constitue, dans l'intention de l'auteur, la suite du manuel paru en 2008. Les deux livres sont reliés par la même idée : introduire le lecteur polonais dans l'univers de la phraséologie française et lui fournir un outil efficace lui permettant d'atteindre une bonne maîtrise dans ce domaine. À part cette idée commune, les ouvrages diffèrent cependant sensiblement quant aux lecteurs auxquels ils s'adressent ainsi quant à la structure interne du texte. La deuxième partie est destinée avant tout aux étudiants de philologie romane ainsi qu'au grand public, notamment à ceux qui, connaissant bien le français, dé-

sirent en approfondir la connaissance dans le domaine du lexique idiomatique. Tandis que la première partie se limite au niveau B1 et B2 selon les principes élaborés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, la deuxième partie est destinée pour les niveaux B2 et C1. La conception de la deuxième partie diffère, elle aussi, de celle du premier volume. À la place du principe formel, on a adopté, dans la seconde partie, la conception thématico-sémantique. L'auteur a distingué, au total, 16 champs thématiques, entre autres la phraséologie somatique, animalière, végétale, gastronomique, vestimentaire, celle qui concerne les chiffres, les couleurs, l'argent, l'amour et le sexe, des phénomènes transcendants : Dieu, le diable et les saints. À l'intérieur de chaque chapitre, on a réuni des séries d'exercices qu'on a ordonnés et numérotés. Les corrigés des exercices se trouvent à la fin de l'ouvrage. En outre, à la fin, il y a l'Index où l'on peut détecter l'indication de la page avec les locutions qu'on recherche. Parfois, l'auteur a tenu bon d'ajouter aussi des informations supplémentaires sous le titre *Compléments* qui contiennent des renseignements sur la synonymie, l'antonymie, les variantes ou les éléments facultatifs des locutions citées. Le manuel contient plus de 1 500 unités. Il comporte non seulement les expressions idiomatiques au sens strict, c'est-à-dire telles dont le sens ne se laisse pas dégager du sens des éléments constitutifs d'une locution, comme p.ex. *se la couler douce* ou *les casser à qqn*, mais aussi des locutions dont le sens est transparent aux Polonais, p.ex. *dormir comme une marmotte*. De tels groupements, faciles à décoder, posent cependant des problèmes au moment de la production d'un énoncé.

Un autre manuel phraséologique francophone bien intéressant a été publié ces derniers temps par I. G o n z á l e z R e y (2007) sous le titre *La didactique du français idiomatique*. Le livre (appelé par l'auteur « méthode ») offre la possibilité d'accéder à deux niveaux d'entraînement des expressions figées du français langue étrangère, avec l'aide d'un glossaire thématique à la fin de l'ouvrage. Les expressions réparties sur les deux niveaux suivent deux types de démarches différentes. La première aborde l'utilisation de ces expressions par le biais d'activités centrées sur les composants, avec des exercices lacuniers à remplir à l'aide du lexique propre de ces séquences, afin de rendre plus agréable et facile le travail de les stocker en mémoire. La seconde porte, d'une part, sur la structure syntaxique et l'aspect sémantique, et d'autre part, sur le discours, visant ainsi à approcher les patrons de construction de la forme et du sens des expressions ainsi que les conditions d'énonciation et leur mise en pratique. Les apprenants visés dans cette méthode sont tous ceux qui désirent s'initier à la phraséologie du français langue étrangère dès le niveau A jusqu'à sa maîtrise au niveau C. Les capacités travaillées doivent amener l'apprenant non seulement à la sensibilisation mais aussi à la possession active d'unités figées disponibles dans son fonds lexical pour le maniement de la langue à un

niveau qui égale celui d'un locuteur natif. Cet ouvrage est donc un outil complémentaire pour la bonne acquisition d'un niveau idiomatique.

La typologie présentée dans les deux niveaux est simplifiée en trois groupes :

- les expressions idiomatiques,
- les collocations (syntagmes figés à sens compositionnel),
- les parémies (phrases gnomiques à sens complet).

Dans le premier groupe on distingue deux sous-ensembles :

- les énoncés idiomatiques (expressions de la conversation composées de formules routinières et d'expressions familières),
- les syntagmes idiomatiques (expressions imaginées formées à partir du lexique des animaux, du corps humain, des aliments, etc.).

Chaque groupe comprend quatre leçons pour les deux niveaux, constituées à leur tour d'une série de cinq exercices dont les corrigés se trouvent à la fin de chacun des groupes. À l'intérieur de chaque leçon sont explicités les objectifs, de nature variée (formelle, sémantique et pragmatique) dès le début de l'exercice, avant même de formuler les consignes, dans le but de créer des stratégies d'anticipation.

En ce qui concerne des démarches didactiques, elles englobent les compétences d'encodage et de décodage d'unités phraséologiques contemporaines et fréquentes au quotidien, au moyen d'exercices portant sur des expressions :

- à compléter,
- à repérer,
- à traduire,
- à reproduire,
- à réemployer, etc.

Les activités proposées prétendent satisfaire les attentes de l'apprenant en ce qui concerne les mécanismes mis en place dans la formation des expressions phraséologiques du français, et réduire ses difficultés lors de son apprentissage en respectant la progression des connaissances et l'acquisition de compétences allant de la compréhension à la production.

Les exercices proposés au lecteur de ce manuel englobent différents types d'exercices phraséologiques, tels que p.ex. :

- Employez les expressions données dans le contexte convenable.
- Choisissez l'expression qui convient le mieux pour compléter les phrases. Plusieurs réponses sont possibles.
- Reliez les phrases et les expressions ci-dessous.
- Remplacez l'expression donnée par d'autres qui expriment la même chose.
- Réagissez devant les propositions données en employant les expressions citées.

- Choisissez une expression convenable parmi les possibilités offertes. Adaptez-la au contexte donnée.
- Employez les expressions données dans les dialogues.
- Complétez l'expression avec un nom / un verbe en vous aidant de l'initiale et de la définition.
- Trouvez le deuxième terme des noms composés en vous aidant de la définition.
- Cherchez l'élément qui manque dans les expressions binômes données.
- Reliez avec des flèches les expressions antonymiques.
- Réduisez les collocations données à un seul terme. Choisissez celui qui convient le mieux.
- Donnez l'équivalent collocationnel du terme simple.
- Cherchez la collocation correspondant à la définition donnée.
- Reliez les deux parties des proverbes.
- Complétez les parémies avec les noms de villes / les noms d'animaux / des chiffres.
- Reliez les proverbes et les concepts (tels que p.ex. richesse, amitié, honnêteté, etc.).
- Paraphrasez les conseils donnés dans les proverbes. Quelles sont les conclusions que vous en tirez ?
- Cherchez des proverbes synonymiques.
- Trouvez parmi ces proverbes les opposés à ceux ci-dessous.
- Complétez les proverbes avec des termes liés à la religion. Quel est celui qui est le plus utilisé ?
- Un des termes est faux. Cherchez le terme exact.
- Les proverbes sont mélangés deux à deux. Rétablissez-les correctement.
- Complétez le dialogue avec les expressions données.
- Repérez et soulignez les formules figées de la conversation. Analysez la valeur argumentative des expressions repérées.
- Expliquez dans quelles situations emploie-t-on ces expressions.
- Traduisez les expressions données dans votre langue.
- Cherchez des expressions contenant un substantif (p.ex. le mot *oeil*) dans toutes les catégories : verbale, adverbiale, proverbiale, nominale, adjectivale, exclamative.
- Classez les expressions, p.ex. celles sur la mort, selon leur degré de transparence sémantique, en séquences : *compositionnelles*, *figurées* et *opaques*. Justifiez votre réponse.
- Cherchez des verbes supports pour former des collocations verbales avec et sans article, à l'aide du mot-clé donné.
- Expliquez le sens idiomatique des collocations données.
- Cherchez des proverbes ayant la structure demandée, p.ex. structure bimembre sans verbe (*à bon chat, bon rat*), avec le verbe (*l'homme propose et Dieu dispose*), avec conjonction (*quand le chat n'est pas là, les souris dansent*), avec relatif (*qui trop embrasse mal étreint*) ; structure unimembre sans verbe (*nul bien sans peine*), avec verbe : phrase indépendante (*tous les*

chemins mènent à Rome), avec verbes : phrase subordonnée (*il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué*).

- Choisissez un proverbe pour illustrer les scènes données.
- Remettez dans l'ordre les mots de ces proverbes.

Le livre *La didactique du français idiomatique* est complété par un glossaire thématique qui recueille l'ensemble des expressions travaillées, en respectant l'ordre de présentation des deux niveaux.

7.4. Techniques et suggestions en traitement didactique des collocations

De toutes les expressions figées, les collocations sont celles qui tendent le plus à être ignorées aussi bien par les apprenants et que par les enseignants, alors que leur importance en nombre dans la langue et dans le discours a été révélée (cf. 1.1.3). Elles sont courantes dans le langage quotidien et scientifique. Les collocations apparaissent p.ex. dans les phrases suivantes :

*Il faut **comparer les résultats** avec ceux obtenus.*
*Il se pose donc **un problème** lié à notre travail.*
*Hier, j'**ai passé un examen** difficile.*

Si l'on se place dans une perspective psycholinguistique, les études sur l'acquisition des collocations en langue seconde montrent qu'elles sont parmi les plus difficiles à maîtriser par les apprenants, même de niveau avancé, et que leur analyse représente par conséquent un enjeu réel.

L'idée d'association habituelle de deux unités lexicales (cf. p.ex. I. Me l'č u k, 1993) se retrouve dans les descriptions linguistiques et permet de cerner un peu mieux de critères facilitant la description de ces éléments. C. C a v a l l a (2008) retient pour l'enseignement des collocations les critères suivants :

- Les collocations ont un sens figé : si l'un des éléments de la collocation garde son sens habituel (la base), l'autre prend une valeur métaphorique plus ou moins marquée (le collocatif). À titre d'exemple, *passer un examen*, sens propre de *examen* (base), sens métaphorique de *passer* (collocatif).
- Les collocations ont une morphologie et une syntaxe variable (cf. A. T u t i n, 2007).
- Les collocations acceptent souvent des insertions : *avancer clairement une hypothèse* (insertion adverbiale).

- Les collocations ont un lexique plutôt stable (paradigmes limités) ; p.ex. le nom *hypothèse* accepte une liste fermée de verbes (32 dans un corpus d'environ 2 M de mots) (cf. C. C a v a l l a, F. G r o s s m a n n, 2005).

M. L e w i s (2000) fait la constatation tout autant pour l'anglais que pour le reste des langues vivantes :

Nous savons désormais qu'une grande part de notre 'vocabulaire' est constituée de différentes structures préfabriquées. Les plus simples d'entre elles sont les collocations. En conséquence, nous pensons que l'enseignement des collocations devrait être une priorité dans tous les cours de langues étrangères. (Traduction de C. C a v a l l a, 2008 : 5).

La même analyse, faite par C. C a v a l l a (2008), s'impose pour le français.

Notons que si quelques manuels de FLE proposent de rares expressions figées culturellement marquées et donc souvent présentées de façon anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue, il n'est souvent rien prévu pour l'enseignement des collocations. Pourtant, on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique (C. C a v a l l a, 2008 : 6).

Les difficultés qu'ont les apprenants à acquérir les structures collocatives ont été analysées p.ex. par M. N e t z l a f f (2005) dans une étude sur les collocations françaises et allemandes. Elle est d'avis que les fautes commises par les élèves dans l'usage des collocations relèvent de l'interférence de leur langue maternelle et d'une préférence pour l'emploi de termes généraux. D'une part, les apprenants auraient tendance à décomposer les collocations en éléments pour les analyser et chercheraient séparément des équivalents pour la base et le collocatif. D'autre part, si les termes leur manquent, ils seraient tentés de traduire le concept par un terme plus générique. On peut penser que la fréquente apparition de certaines collocations dans les consignes des manuels facilite leur mémorisation. Cependant, on constate que les apprenants ne retiennent pas seuls ces structures et ont besoin d'une mise en exergue de la phraseologie pour la retenir.

C. C a v a l l a (2008) aborde la question de l'enseignement-apprentissage des collocations. Elle focalise son attention sur les **collocations transdisciplinaires fréquentes dans des écrits scientifiques** de chercheurs locuteurs natifs de différentes disciplines universitaires. Parmi les collocations rencontrées, elle s'arrête sur celle dont la structure est fréquente : V + N (p.ex. *émettre une*

hypothèse). Ses exercices sur multimédia s'adressent à des étudiants locuteurs non-natifs (LNN) de niveau B1 minimum, qui suivent une formation universitaire à l'Université Stendhal-Grenoble 3. Son ouvrage est davantage destiné à des étudiants LNN de niveau A2-B1. De façon générale, les exercices suivent la progression suivante :

AVEC TEXTE SUPPORT :

- repérage guidé des collocations sur une partie de l'article : lecture attentive en vue d'une mémorisation des structures collocatives de type : V+ N ;
- vérification du sens par la réutilisation des structures en contexte ;
- repérage non-guidé des structures collocatives spécifiques ;
- mémorisation : insertion dans des phrases issues de l'article, puis dans de nouveaux contextes.

SANS TEXTE SUPPORT :

- utilisation d'images support ;
- développement de stratégies de déduction du sens ;
- mémorisation : appariements répétés ;
- réinvestissement dans des contextes variés.

L'expérience d'enseignante conduit C. Cavalla à envisager l'enseignement de la phraséologie dès niveaux A2 afin d'aborder rapidement des structures primordiales dans une langue étrangère. Mémoriser puis utiliser la phraséologie collocative demande à l'apprenant un travail de reconnaissance de la forme morphosyntaxique de ces constructions et celle de leur sens.

Comme le remarque M. Pecman (2005), la linguistique du corpus et le traitement automatique des langues ont joué un rôle décisif dans l'étude des combinaisons de mots récurrentes et arbitraires appelées *collocations*. M. Pecman aborde également le problème des collocations au niveau de la « **Langue Scientifique Générale** » (LSG). Sa recherche défend l'idée de l'existence d'une langue commune aux scientifiques indépendamment de leurs spécificités disciplinaires et de leur origine linguistique. En ce sens, la LSG peut être définie en tant que pratique langagière spécifique à une communauté de discours composée de chercheurs en sciences exactes dont les objectifs communicatifs poursuivis émanent des préoccupations partagées par des scientifiques à travers le monde et indépendamment de leurs spécificités disciplinaires (M. Pecman, 2005 : 4). Le corpus de la LSG fut stocké dans une base de données. Son analyse montre que la **LSG est caractérisée par un type d'unités phraséologiques** bien déterminé. Ainsi, la plupart des unités phraséologiques collectées entrent dans la catégorie des « **collocations restrictives** », c'est-à-dire catégorie à laquelle de nombreux linguistes réfèrent d'ailleurs sous le terme simple de « collocations ». Les idiomes purs tels que p.ex. *vendre la mèche*, *casser sa pipe*, *avoir du pain sur la planche*, n'apparaissent jamais dans le discours scientifique. De plus, dans le corpus sélectionné par M. Pecman il n'y a non plus d'idiomes figuratifs comme p.ex. *sortir du lot*, *tourner au vinaigre*,

c'est dans la poche. Par contre, la présence fréquente des collocations dans la LSG fait penser à la nécessité de leur traitement didactique. Selon M. Pecman, l'un des outils qui pourrait répondre le mieux aux difficultés que connaissent les locuteurs non-natifs face aux constructions de mots récurrentes et arbitraires se présente sous forme d'un **dictionnaire phraséologique multifonction**. Celui-ci se composerait de deux volets :

- un volet qui propose une approche sémasiologique du vocabulaire phraséologique (le dictionnaire phraséologique proprement dit),
- et l'autre qui offre une approche onomasiologique du même vocabulaire (le thésaurus phraséologique).

Un tel dictionnaire phraséologique de la LSG est sous-tendu par une approche sémasiologique de la langue permettant de connaître la traduction d'une unité phraséologique dans la langue cible. En effet, toute mise en relation des unités lexicales de deux ou plusieurs langues passe par la compréhension du contenu sémantique spécifique des unités phraséologiques et de leur distribution dans la langue donnée. Un tel dictionnaire phraséologique bilingue devrait permettre en outre de consulter les données à partir de n'importe quel mot contenu dans l'expression recherchée, afin de faciliter l'accès aux unités figées (cf. H. Z i n g l é, 2003). En revanche, l'approche onomasiologique de la langue apparaît comme une réponse aux problèmes de formulation de sens dans la langue seconde. Un des principaux obstacles auxquels se trouvent confrontés les locuteurs non-natifs est la difficulté que l'on a parfois à trouver une forme linguistique précise pour exprimer une idée (cf. H. Z i n g l é, 2003). Selon M. P e c m a n (2005), le projet de création du dictionnaire phraséologique multifonction répond bien à une absence générale à l'heure actuelle de dictionnaires phraséologiques bilingues et il offre des solutions concrètes face à la difficulté que présente le maniement des collocations pour les locuteurs non-natifs.

Une proposition intéressante quant à l'enseignement-apprentissage des collocations de toutes sortes vient aussi de I. G o n z á l e z R e y (2010). Son manuel déjà présenté dans notre travail (*La didactique du français idiomatique*, 2007), appelé par l'auteur *méthode*, contient des collocations qui font l'objet d'exercices offerts dans les deux niveaux ainsi que leur recensement dans le glossaire.

Au niveau 1, les collocations exploitées concernent :

1. les relations restrictives entre les composants des expressions construites selon les schémas suivants :
 - verbe + CN : *grelotter de froid, trembler de peur* ;
 - verbe + N : *faire attention, prendre congé, rendre service* ;
 - verbe + adv. : *faire vite, aller bien, couper court* ;
 - adv. + adj. : *grièvement blessé, éperdument amoureux* ;
 - adj. + prép. : *enclin à, fier de, fort en* ;
 - collocations prépositionnelles : *par hasard, de la sorte, sans détours*.

2. les relations d'implication :

- nom + verbe : *tomber (la pluie), couler (l'eau), miauler (le chat)* ;
- nom + CN : *le clapotement des vagues, l'abolement du chien, le miaulement du chat.*

Au niveau 2, l'exploitation se fait :

1. sur la structure :

- expression verbale sans article : *chercher noise, tenir tête, tirer profit, prêter secours* ;
- expressions hyponymiques et hyperonymiques : *refuser une invitation = décliner une invitation ; prendre une responsabilité = assumer une responsabilité* ;
- expressions réduites : *prendre une douche = se doucher, rendre visite = visiter, donner un coup de fil = téléphoner.*

2. sur le sens :

- les expressions antonymiques : *prendre du temps <-> gagner du temps, mettre un terme à qqch. <-> mener qqch. à terme* ;
- les expressions terminologiques : *avoir le droit de, avoir droit à, être en droit de, être dans son droit.*

3. ou sur le discours dans un texte.

Dans le glossaire, toutes les collocations employées dans les deux niveaux sont regroupées et divisées en trois grands groupes tels que :

- le champ lexical,
- le champ structural,
- le champ sémantique.

Dans le champ lexical, les termes relevant d'un domaine en particulier (celui du corps humain, des animaux, des sentiments, etc.) servent de critère pour réunir les collocations qui les contiennent. Dans le champ structural, le critère employé pour les regrouper est celui des catégories lexicales sans article (p.ex. *avoir raison*), avec article partitif ou indéfini (p.ex. *avoir de la chance – avoir la chance de*), les composés (p.ex. *une mi-temps, aigre-doux*), etc. Dans le champ sémantique, les collocations sont réunies dans des domaines communs génériques, p.ex. tâches ménagères (p.ex. *faire la lessive, faire le ménage, mettre la table*), affaires (p.ex. *arrêter un projet, conclure un marché, signer un accord*).

L'omniprésence des structures collocatives ainsi que la difficulté que rencontrent les locuteurs non-natifs pour apprendre leur emploi correct nous amènent sans doute à porter plus d'attention à cette catégorie du figement. À l'heure actuelle, les collocations ne sont que très rarement prises en compte en didactique des langues. D'un côté, elles sont un peu marginalisées dans la phraséologie traditionnelle qui s'appuie avant tout sur les expressions imagées ou proverbes. De l'autre, elles ne sont pas suffisamment accentuées en didactique du vocabulaire. Les cas surcités de leur traitement spécifique présentent

donc de bons exemples à suivre. La fréquence notable des collocations en langage quotidien et scientifique, souvent à l'écrit, cause que leur emploi naturel et spontané est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère. De cette raison, les structures collocatives méritent donc bien leur mise en place particulière en didactique des langues.

7.5. Étude de l'efficacité de différents types d'exercices phraséodidactiques sur les compétences phraséologiques

Dans les sous-chapitres qui suivent nous voudrions présenter l'analyse de l'efficacité de différents types d'exercices phraséodidactiques sur le développement des compétences phraséologiques chez les apprenants de FLE. Cette problématique fut inscrite entre autres au programme de notre séminaire de maîtrise¹ en phraséologie et en phraséodidactique, suivi à l'Institut des Langues Romanes et de Traduction à l'Université de Silésie à Katowice en deux années académiques : 2009/2010 et 2010/2011. Dans le cadre de ce séminaire, nous avons testé différents outils et techniques phraséodidactiques afin d'analyser leur efficacité en enseignement-apprentissage des structures figées.

7.5.1. Présentation des recherches

L'étude choisie s'appuie sur un public d'adolescents polonophones de trois classes terminales d'un lycée général du sud de la Pologne. Les recherches en question, dirigées par le directeur du séminaire, furent menées par l'une de ses participants². L'expérience a touché 92 personnes au total. Presque tous les élèves ont commencé à apprendre le FLE en première année de lycée ayant des cours deux fois par semaine. Le profil des classes est plutôt homogène vu que seuls trois élèves avaient des bases solides en français acquises à l'école précédente. Le but de l'expérience fut d'examiner différents types d'exercices en

¹ Le séminaire de maîtrise en question fut dirigé par M. Sułkowska.

² Nous nous référons ici au mémoire de maîtrise non publié de M. Górnicka, intitulé *Les animaux domestiques et de compagnie dans les séquences figées au cours de l'enseignement-apprentissage du FLE*, rédigé en 2011 à l'Université de Silésie sous la direction de M. Sułkowska.

tant qu'outils phraséodidactiques pour tester leur efficacité sur le développement des compétences phraséologiques en langue étrangère.

7.5.1.1. Étapes de l'expérience

Intéresser les apprenants à la spécificité de l'objet d'étude fut une étape préliminaire nécessaire. À cet effet, le premier cours fut consacré à présenter la terminologie de base et en particulier, à préciser ce qu'on appelle **expressions figées** ainsi qu'à montrer quels groupements de mots appartiennent-ils à ce groupe d'expressions. Il était important d'apporter des précisions sur la définition des unités figées tenant compte d'une part, de leur trait figé et stable et d'autre part, de leur idiomaticité. Cette étape a paru indispensable pour rendre les élèves conscients du fait que la compréhension d'une telle structure nécessite de dépasser la signification littérale et de passer à l'interprétation figurée.

Ensuite, on a prévu le travail en classe sur 120 expressions figées zoomorphiques (à savoir, celles contenant les noms des animaux domestiques et de compagnie). Le matériau phraséologique choisi englobe aussi bien des expressions plutôt faciles aux yeux des apprenants, telles que p.ex. *marcher comme une tortue*, *pauvre comme rat d'église*, que celles qui se caractérisent par une asymétrie forte entre le plan de l'expression et celui du contenu, comme p.ex. *poser un lapin*, *réveiller le chat qui dort*. Le choix du corpus fut inspiré aussi par le critère formel de S. Skorpka (1969), car on a proposé aux élèves de travailler sur toutes sortes formelles des unités figées (34 expressions nominales, 59 locutions verbales et 27 locutions-phrases).

Enfin, après avoir effectué tous les exercices prévus, une leçon fut consacrée à vérifier le taux des compétences phraséologiques acquises. Les apprenants ont été donc demandés de compléter un test de contrôle comportant 26 expressions figées sélectionnées du matériau étudié.

7.5.1.2. Description des exercices exploités

Pour étudier l'efficacité de différents types d'activités sur les compétences phraséologiques, 120 expressions figées ont été présentées à l'aide de 13 types d'exercices. Ayant suivi la typologie de R. Gallison (1983, 1984c), le matériel phraséologique a été disposé en quelques catégories telles que :

- exercices de recomposition,
- exercices de substitution,
- exercices de complétion,
- exercices de modification,
- exercices de mobilisation,
- exercices de traduction,
- exercices de situation,
- exercices de sémantisation,
- exercices de pragmatisation,
- exercices de déduction.

À part les types surcités, les apprenants ont travaillé également sur les :

- exercices de synonymie,
- exercices à la base des documents authentiques,
- exercices de dessiner.

Chaque type d'activité proposé fut présenté à l'aide de trois exercices. En effet, les élèves ont travaillé sur 39 exercices phraséodidactiques au total. Ceux-ci sont présentés d'une façon détaillée en annexes (cf. annexe 9). Afin de réaliser le présent « programme phraséodidactique », il a fallu six leçons de 45 minutes.

7.5.2. Discussion des résultats

Afin de comparer les résultats de l'expérience et pour confronter l'efficacité de 13 différents types d'exercices phraséodidactiques, il est intéressant d'analyser le diagramme (fig. 7.3).

L'étude générale des recherches permet de constater que la moyenne des classes de l'expérience se situe au niveau de 65%. Ce résultat est plutôt bon et il prouve un intérêt accordé par les élèves à ce type d'activités didactiques.

Le compte fait en chiffres nous conduit à constater que les exercices de traduction, de complétion et de modification se sont révélés pas trop favorables au développement des compétences phraséologiques. Tout d'abord, l'exercice de traduction qui avait pour but d'amener l'apprenant à saisir le contraste entre L1 et L2 s'est avéré insuffisant. En ce qui concerne les exercices de complétion, ils s'avèrent plus faciles par rapport à la quête des équivalents nécessaire lors de la traduction phraséologique, néanmoins il faut signaler que l'exercice à trous met en jeu la relation entre l'élément manquant et les éléments du contexte. Vu le caractère non-compositionnel des structures traitées, la composante à remplir est assez difficile à déduire et à calculer en s'aidant de l'étiquette sémantique ou de la liste d'appoint. En troisième lieu, un résultat in-

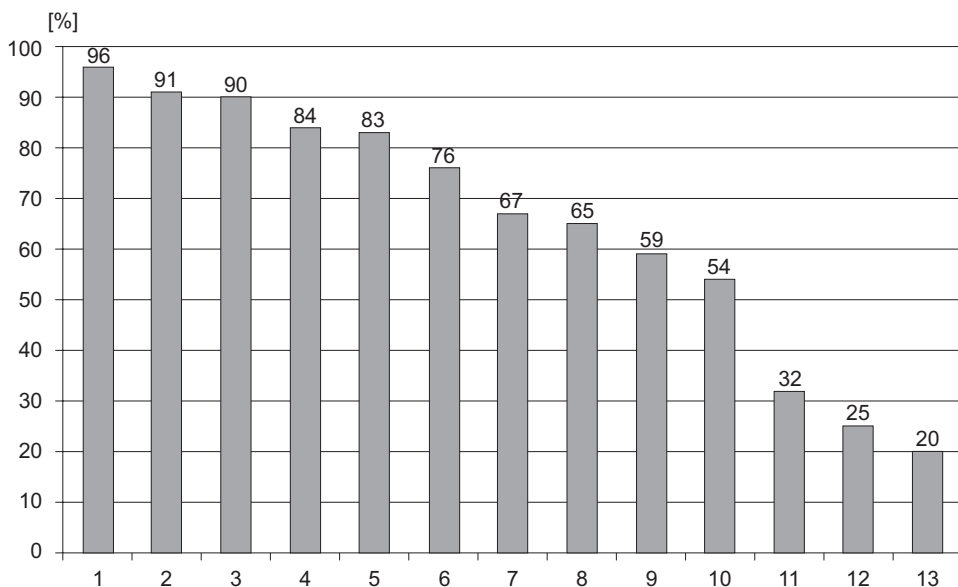


Fig. 7.3. Répartition de l'efficacité de différents types d'exercices phraséodidactiques sur les compétences phraséologiques

1 – exercices à la base des documents authentiques ; 2 – exercices de déduction ; 3 – exercices de dessiner ; 4 – exercices de situationalisation ; 5 – exercices de pragmatisation ; 6 – exercices de synonymie ; 7 – exercices de substitution ; 8 – exercices de sémantisation ; 9 – exercices de recomposition ; 10 – exercices de mobilisation ; 11 – exercices de modification ; 12 – exercices de complétion ; 13 – exercices de traduction

téressant se manifeste aussi au niveau de l'exercice de modification consistant à reconstituer des expressions figées mélangées dans leur forme originale. Il est peu satisfaisant d'apercevoir que seulement au cas de 32% des apprenants cette activité a porté des fruits.

En revanche, on peut noter des résultats plutôt encourageants quant aux exercices tels que ceux de mobilisation, de recomposition, de sémantisation, de substitution et de synonymie. Ils ont porté des fruits à moins de 54% et à plus de 76%.

De plus, suivant les résultats présentés dans le diagramme au-dessus, les exercices de pragmatisation, de situationalisation, de dessiner, de déduction et ceux à la base des documents authentiques sont à conseiller davantage. Dans l'expérience décrite, leur efficacité didactique se situe entre 83% et 96%.

Après avoir analysé tous les résultats de l'expérience, il apparaît que les apprenants accordent une importance majeure aux illustrations. En outre, les supports visuels favorisent toujours la rétention des expressions en situation. Cette observation correspond à nos remarques antérieures (cf. 7.2) sur l'importance de la visualisation en phraséologie. De plus, la méthode de déduction à partir des définitions données se montre aussi fructueuse dans l'enseignement-apprentissage des structures figées. Finalement, il est remar-

quable le fort pourcentage en faveur des exercices basés sur les documents authentiques, tels que p.ex. articles de magazine, articles de presse, affiches publicitaires, textes littéraires. L'exploitation de différents types de documents authentiques permet de désambiguïser l'unité figée grâce au contexte et, en effet, de rendre plus facile le passage entre le sens direct et son emploi figuré. Ce résultat de l'expérience confirme aussi nos remarques déjà présentées (cf. 7.2). L'un des avantages est également la contextualisation (accentuée aussi au chapitre 7.2) qui, en quelque sorte, inclut une analyse pragmatique. Là encore, ce type de document est souvent accompagné d'illustration qui sert de soutien à l'apprentissage.

En bref, les résultats de l'expérience confirment nos suggestions antérieures présentées dans ce chapitre et ils accentuent encore une fois l'importance des documents authentiques unissant la contextualisation, la déduction et souvent la visualisation en phraséodidactique.

Conclusions

Le **figement** est un phénomène omniprésent observable dans chaque langue naturelle, mais il peut se réaliser différemment dans chacune d'elles. La nature spécifique des unités figées de même que leur dimension socio-culturelle ont un vaste contrecoup dans toutes les recherches linguistiques. De plus, aucune description complète des langues ne peut se réaliser sans prendre en considération ce processus.

Le caractère pluriel du signifiant et du signifié, la superposition des signifiés, l'adjonction de connotations diverses, les transferts sémantiques et toutes les transformations connues par le signifié des expressions figées provoquent ce qu'on peut nommer ici une organisation nouvelle du signe linguistique sur le plan des relations entre le signifié et le signifiant. Nous pouvons donc présenter leurs caractéristiques comme suit.

Le signifiant des expressions figées :

- est polylexical – il se compose d'au moins deux mots ;
- il y a un blocage total ou partiel des combinaisons ou/et des transformations ;
- il existe un rapprochement usuel des composantes ;
- des composantes se caractérisent par la non-continuité ;
- d'habitude, des composantes peuvent fonctionner séparément.

Par contre, le signifié des unités figées :

- est synthétique ;
- il résulte de la sélection et de la globalisation sémique ;
- il s'appuie sur une motivation globale, tropique ou stéréotypée ;
- il peut se caractériser par la dualité sémantique : d'un côté, nous observons un sens direct, compositionnel, de l'autre, un sens figuré, idiomatique ;
- il correspond à l'aréférenciation des constituants ;
- d'habitude, il y a la possibilité de remotivation déclenchant la réapparition des signifiés latents.

Les analyses contemporaines en phraséologie montrent bien que le figement est en fait un **phénomène de *continuum*** à chaque niveau. Cette idée admet l'inexistence de frontière rigide entre ce qui est *figé* et ce qui ne l'est pas :

- Le figement évolue en s'inscrivant dans le temps, ce qui en fait un processus diachronique. Le degré de figement peut donc varier en fonction du stade évolutif auquel se trouve une expression en voie de figement.
- En synchronie, le figement se présente comme un *continuum* qui prend naissance dans le phénomène collocationnel et qui finit par les blocs complètement figés.
- Les mécanismes de perception et de compréhension du figement nous montrent clairement que la décomposabilité des phraséologismes est un phénomène scalaire. Il dépend de la nature des expressions et reste inversement proportionnel au degré de leur idiomaticité. D'un côté il y a donc des unités sémantiquement décomposables (expressions transparentes), de l'autre celles dont les composantes lexicales ne contribuent pas du tout à leur interprétation idiomatique (expressions opaques).
- Les principaux traits caractérisant le figement (tels que p.ex. leur fixité, figuration, non-continuité structurale, blocage transformationnel et synonymique, opacité et dualité sémantique) peuvent aussi être différemment intensifiés, ce qui trouve son reflet dans les degrés de figement variant d'une locution à l'autre.
- Le traitement contrastif des unités figées nous amène à la notion d'équivalence interlinguale des expressions figées, et celle-ci est aussi graduelle. D'un côté, nous avons des cas directs, identiques en sens et forme, de l'autre il y a des cas absolument idiomatiques, privés de correspondants de toute sorte.

L'idée de *continuum* en figement permet habituellement de dégager **trois stades des expressions figées** :

- fortement figées – qui constituent l'un côté de l'échelle ;
- faiblement figées – qui en constituent l'autre ;
- figées à degrés moyens – qui se situent entre les extrêmes surcités.

L'idée de *continuum* s'observe aussi en phraséodidactique. L'omniprésence du figement nous oblige à introduire la phraséologie à l'enseignement-apprentissage des langues, déjà des étapes précoces. Son caractère hétérogène et polyfactoriel cause néanmoins que l'acquisition-apprentissage des structures figées, surtout en langues étrangères, n'est pas facile ni évident. L'acquisition et le développement des compétences phraséologiques exigent beaucoup d'engagement et d'effort particulier aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant. Le caractère graduel du figement fait qu'il faut traiter différemment des expressions à différents degrés de leur difficulté pour les locuteurs non-natifs. Vu leur nature spécifique, les unités fortement figées sont rarement transférées directement en langue étrangère, mais les

apprenants éprouvent souvent des difficultés pour les traduire ou employer spontanément dans cette langue. En revanche, les structures semi-figées, les collocations entre autres, restent souvent inaperçues en didactique des langues bien qu'elles posent de graves problèmes observés à la croisée du lexique et de la syntaxe étrangère.

Comme nous l'avons montré, les **compétences phraséologiques** sont directement proportionnelles à toutes les compétences linguistiques, mais elles se développent plutôt lentement en langue étrangère, constituant un grand problème surtout au niveau productif. Non négligeable reste aussi le fait que l'enseignement-apprentissage des structures figées est souvent perçu comme quelque chose de superflu, situé au-dessus des compétences communicatives élémentaires. Nos recherches montrent également que chez les personnes adultes, devenant bi- ou multilingues d'une façon successive, la phraséologie étrangère s'apprend par le biais de la phraséologie maternelle ou d'autres phraséologies déjà acquises. La phraséologie maternelle, toujours plus facile et plus naturelle en acquisition, influence la didactique du figement étranger. Les structures figées transparentes en signification et/ou basées sur des images analogues en langues maternelle et étrangère sont plus simples pour les locuteurs non-natifs. D'habitude, ceux-ci n'ont tant de difficultés à les comprendre bien que le choix de leurs équivalents en langue maternelle puisse parfois poser des problèmes, surtout au cas où la structure est transparente ou suggestive en signification mais son image métaphorique est différente. En outre, le degré de figement des expressions traitées peut aussi influencer leur facilité ou difficulté aux yeux des apprenants non-natifs.

Ces derniers temps, la nécessité d'**apprendre le figement en langues étrangères** est incontestable. Elle est confirmée même par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Pourtant, la phraséodidactique, aussi bien sur le plan théorique que pratique, reste un domaine qui implique bien des perspectives, mais aussi bien des défis. Nos recherches prouvent que l'exploitation des documents authentiques, riches en structures figées, peut porter des fruits en processus didactiques. En didactique du figement, non négligeables sont également le rôle du contexte et la visualisation des sens. Il est hors de doute que le processus d'acquisition-apprentissage de la phraséologie étrangère devrait être renforcé par différents types d'exercices phraséodidactiques, surtout ceux servant à développer les compétences productives, et par le travail autonome de l'apprenant. L'enseignement-apprentissage du lexique étranger devrait aussi prêter plus d'attention à l'étude des collocations, avant tout aux cas où leur fonctionnement diffère de la langue maternelle. Bien qu'elles restent rares et peu populaires, les études détaillées des structures typiques en phraséologie (maternelle et/ou étrangère) ainsi que les analyses fréquentatives sur le figement semblent importantes et ouvrent de nouvelles perspectives en phraséodidactique. Elles restent nécessaires pour créer de bons

dictionnaires et manuels phraséodidactiques, d'autant plus que le besoin de ces derniers sur le marché didactique est tout le temps visible.

L'acquisition et le développement des compétences phraséologiques en langues étrangères est un processus vaste et multiaspectuel. Il exige la connaissance de la nature complexe du figement et leur traitement spécialisé. La non-compréhension du langage idiomatique de l'interlocuteur peut provoquer la perturbation du processus de communication. C'est pourquoi chaque apprenant d'une langue étrangère devrait tenter d'avoir une bonne connaissance réceptive en phraséologie parce que celle-ci joue un rôle primordial dans la communication verbale. En ce qui concerne la sphère de production, il devrait avant tout acquérir les expressions figées qui lui sont familières dans sa langue maternelle et celles qui lui sont les plus utiles dans le discours ou dans les textes écrits. Par contre, les besoins phraséologiques augmentent encore face aux futurs traducteurs et enseignants des langues étrangères, qui sont censés avoir les compétences phraséologiques réceptives et productives, poussées à des degrés élevés. La phraséodidactique contemporaine devrait donc se développer tout le temps pour pouvoir donner plus d'outils, moyens et suggestions facilitant l'accès aux compétences phraséologiques étrangères. Dans ce cadre, elle constitue à nos temps l'un des domaines appliqués les plus actuels et utiles.

Annexes

Annexe 1

Formulaire de l'enquête

Wyjaśnij, co rozumiesz przez pojęcie: związek frazeologiczny (*expression figée*).

Zdefiniuj pojęcie idiomu (*idiome*).

Na czym, Twoim zdaniem, polega różnica pomiędzy związkiem frazeologicznym a idiomem.

Podaj kilka (przynajmniej pięć) **polskich frazeologizmów** zawierających termin ***ręka***, które najszybciej przychodzą Ci na myśl, np. *ręka rękę myje, mieć związane ręce*.

Podaj kilka (przynajmniej pięć) **francuskich związków frazeologicznych**, które utworzone zostały z pojęciem ***tête*** (głowa), np. *avoir la tête sur les épaules, en-tête*.

Uzupełnij podane frazeologizmy brakującym rzeczownikiem, wybranym z niżej wymienionych:

bouche, coeur, cou, coude, dents, face, genou, jambes, langue, nez, oeil, oreilles, pieds, ventre, yeux

1. prendre ses jambes à son
2. faire qqch. les doigts dans le
3. lever le
4. fermer les sur qqch.
5. avoir les comme en coton
6. bête comme ses
7. chauve comme un
8. jeter un coup d'
9. quand les poules auront des
10. avoir les yeux plus grands que le
11. dire à qqn la vérité en
12. faire venir l'eau à la

13. être tout yeux tout
14. avoir un cheveu sur la
15. apprendre par

Podaj polskie odpowiedniki francuskich frazeologizmów:

1. couper un cheveu en quatre –
2. rester bouche bée –
3. coude à coude –
4. être le dos au mur –
5. voyager à l’œil –
6. courir ventre à terre –
7. loin des yeux, loin du cœur –
8. aller sur la pointe des pieds –
9. mentir comme un arracheur des dents –
10. coûter les yeux de la tête –

Podaj francuskie odpowiedniki polskich frazeologizmów:

1. mieć czegoś powyżej uszu –
2. wodzić kogoś za nos –
3. w mgnieniu oka –
4. mieć kogoś na oku –
5. stanąć na nogi –
6. brać sobie coś do serca –
7. nabrać wody w usta –
8. oko za oko, ząb za ząb –
9. mieć kogoś / coś na karku –
10. coś komuś wchodzi jednym uchem, a wychodzi drugim –

Annexe 2

Formulaire de l'enquête

CZĘŚĆ I

Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania albo zaznaczyć jedną z podanych odpowiedzi:

1. Płeć: Kobieta Mężczyzna
2. Wiek:
3. Narodowość:
4. Język ojczysty:
5. Wiek, w którym ankietowany rozpoczął naukę języka francuskiego:
.....
6. Okres uczenia się języka francuskiego, ile lat ankietowany uczy się tego języka:
.....
7. Szkoły, w których ankietowany uczył się języka francuskiego, proszę wymienić rodzaj szkół:
.....
8. Przebieg nauki języka francuskiego:
program podstawowy w szkole, program rozszerzony w szkole, sekcja dwujęzyczna w szkole, nauka indywidualna i/lub lekcje prywatne, inne (jakie?)
.....
9. Pobyty we Francji i/lub w krajach francuskiego obszaru językowego, proszę podać daty pobytu, nazwę kraju i miejscowości:
.....
10. Znajomość innych języków obcych, proszę wymienić języki oraz podać stopień ich znajomości (znajomość biegła (w mowie i piśmie), dobra, średnia, słaba):
.....

CZĘŚĆ II

Proszę uzupełnić tabelę:

Związki idiomatyczne utworzone z nazwami części ludzkiego ciała	Jeśli ankietowany spotkał się z danym wyrażeniem lub zwrotem w mowie lub w piśmie, proszę zaznaczyć +	Proszę wyjaśnić znaczenie wyrażenia lub zwrotu	Proszę podać polski odpowiednik wyrażenia lub zwrotu
en chair et en os			
couper les cheveux en quatre			
le cœur bat à grands coups			
le cœur bat à tout rompre			
le cœur bat la chamade			

le cœur bondit dans la poitrine			
le cœur saute dans la gorge			
le cœur se gonfle de joie / de bonheur			
le cœur se serre			
le cœur se tord			
aimer de tout son cœur			
aller droit au cœur			
avoir à cœur de			
avoir du cœur			
avoir le cœur en charpie			
avoir le cœur gros			
avoir un cœur d'artichaut			
donner du cœur au ventre à qqn			
donner son cœur			
en avoir le cœur net			
être un bourreau des cœurs			
glacer le cœur			
(ne pas) avoir le cœur à			
parler à cœur ouvert			
parler au cœur			
prendre à cœur			
rire de bon cœur			
s'en donner à cœur joie			
soulever le cœur			
être sorti de la côte de Charlemagne			
se casser les côtes			
un casse- cou			
prendre ses jambes à son cou			
se casser le cou			
jouer des coudes			
se croire sorti de la cuisse de Jupiter			
casser le cul à qqn			
se casser le cul			
avoir les dents longues			
se casser les dents			
montrer du doigt			
avoir un noeud dans la gorge			
rire à gorge déployée			
casser bras et jambes			
parler du bout des lèvres			
applaudir des deux main s			
parler du nez			
se casser le nez			
casser les oreilles à qqn			
parler à l' oreille de qqn			
prêter l' oreille			
casser les os			

un casse- pied			
avoir les deux pieds dans le même sabot			
casser les pieds à qqn			
faire du pied			
mettre les pieds dans le plat			
ne remuer ni pied ni patte			
taper du poing sur la table			
avoir la tête près du bonnet			
casser la tête à qqn			
couter les yeux de la tête			
faire la tête			
n'avoir ni queue ni tête			
n'en faire qu'à sa tête			
perdre la tête			
se casser la tête			
l' oeil de Dieu / du maître / de la conscience			
le mauvais oeil			
les yeux fermés			
à vue d' oeil			
aux yeux de tous			
en un clin d' oeil			
pour les beaux yeux de qqn			
sous les yeux			
frais comme l' oeil			
mon oeil !			
jeter un coup d' oeil			

Przysłowia utworzone z nazwami części ludzkiego ciała	Jeśli ankietowany spotkał się z danym przysłowiem w mowie lub piśmie, proszę zaznaczyć +	Proszę wyjaśnić znaczenie	Proszę podać polski odpowiednik
À coeur vaillant rien d'impossible			
Bon sang ne saurait mentir			
Entre l'arbre et l'écorce il ne faut pas mettre le doigt			
Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler			
Jeux de main , jeux de vilains			
Les murs ont des oreilles			
Les yeux sont le miroir de l' âme			
Loin des yeux , loin du coeur			
 Oeil pour oeil, dent pour dent			
Selon ta bourse gouverne ta bouche			
 Ventre affamé n'a point oreilles			

Formulaire de l'enquête

CZĘŚĆ I

Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania albo zaznaczyć jedną z podanych odpowiedzi:

1. Płeć : Kobieta Mężczyzna
2. Wiek:
3. Narodowość:
4. Język ojczysty:
5. Wiek, w którym ankietowany rozpoczął naukę języka francuskiego:
.....
6. Okres uczenia się języka francuskiego, ile lat ankietowany uczy się tego języka:
.....
7. Szkoły, w których ankietowany uczył się języka francuskiego, proszę wymienić rodzaj szkół:
.....
8. Przebieg nauki języka francuskiego:
program podstawowy w szkole, program rozszerzony w szkole, sekcja dwujęzyczna w szkole, nauka indywidualna i/lub lekcje prywatne, inne (jakie?)
.....
9. Pobyty we Francji i/lub w krajach francuskiego obszaru językowego, proszę podać daty pobytu, nazwę kraju i miejscowości:
.....
10. Znajomość innych języków obcych, proszę wymienić języki oraz podać stopień ich znajomości (znajomość biegła (w mowie i piśmie), dobra, średnia, słaba):
.....

CZĘŚĆ II

Proszę uzupełnić tabelę:

Związki idiomatyczne utworzone z nazwami zwierząt	Jeśli ankietowany spotkał się z danym wyrażeniem lub zwrotem w mowie lub w piśmie, proszę zaznaczyć +	Proszę wyjaśnić znaczenie wyrażenia lub zwrotu	Proszę podać polski odpowiednik wyrażenia lub zwrotu
être bête comme un âne			
être doux/ce comme un agneau			
faire (comme) l' autruche			
rire comme une baleine			

être aussi gros qu'un boeuf			
mettre un boeuf sur sa langue			
une brebis galeuse			
un canard boiteux			
faire un froid de canard			
être muet comme une carpe			
donner sa langue au chat			
jouer au chat et à la souris			
retomber comme un chat sur ses pattes			
vivre comme chien et chat			
avoir une fièvre de cheval			
faire de qqch. son cheval de bataille			
travailler comme un cheval			
ménager la chèvre et le chou			
un temps de chien			
une vie de chien			
chien perdu sans collier			
arriver / venir comme un chien dans un jeu de quille			
être malade comme un chien			
faire un temps à ne pas mettre un chien dehors			
garder à qqn un chien de sa chienne			
se regarder en chien(s) de faïence			
traiter qqn de chien			
avoir un caractère de cochon			
manger comme un cochon			
un petit coq de village			
être vif comme un écureuil			
avoir une mémoire d' éléphant			
être comme un éléphant dans un magasin de porcelaine			
être lent comme un escargot			
faire le pied de grue			
un fameux / chaud lapin			
poser un lapin			
chasser deux lièvres à la fois			
une tête de linotte			
avoir un oeil de lynx			
dormir comme un loir			
un jeune loup			
un loup de mer			

avoir une faim de loup			
dormir comme une marmotte			
un vilain merle			
avoir un appétit de moineau			
une fine mouche			
un mouton enragé			
un mouton noir			
un mouton à cinq pattes			
une oie blanche			
un ours mal léché			
tourner comme un ours en cage			
être orgueilleux comme un paon			
être vaniteux comme un paon			
être bavard comme une pie			
être gai comme un pinson			
une mère poule			
une poule mouillée			
tuer la poule aux oeufs d'or			
quand les poules auront des dents			
orgueilleux comme un pou			
avoir la puce à l'oreille			
un rat de bibliothèque			
un rat d'hôtel			
un vieux / fin renard			
être rusé comme un renard			
une souris d'hôtel			
passer par un trou de souris			
aller au royaume des taupes			
prendre le taureau par les cornes			
un tigre de papier			
être lent comme une tortue			
une peau de vache			
une vache à lait			
manger de la vache enragée			
parler français comme une vache espagnole			
prendre la vache et le veau			
une langue de vipère			
être bête comme un veau rouge			
un drôle de zèbre			

Przysłowia utworzone z nazwami zwierząt	Jeśli ankietowany spotkał się z danym przysłowiem w mowie lub piśmie, proszę zaznaczyć +	Proszę wyjaśnić znaczenie	Proszę podać polski odpowiednik
À bon chat , bon rat			
Chat échaudé craint l'eau froide			
Chien qui aboie ne mord pas			
Faute de grives , on mange des merles			
Il ne faut jamais vendre la peau de l' ours avant de l'avoir tué			
La faim chasse le loup hors du bois			
La nuit, tous les chats sont gris			
Le chat parti, les souris dansent			
Mieux vaut être chien vivant que lion mort			
N'éveillez pas le chat qui dort			
Petit à petit, l' oiseau fait son nid			
Qui vole un oeuf, vole un boeuf			
Une hirondelle ne fait pas le printemps			

UNIWERSYTET ŚLĄSKI**KIERUNEK STUDIÓW: FILOLOGIA****SPECJALNOŚĆ: JEZYK FRANCUSKI OD ROKU AKADEMICKIEGO 2005/2006****CZAS TRWANIA STUDIÓW: 6 SEMESTRÓW****STUDIA LICENCJACKIE DZIENNE****I ROK**

Przedmiot		Egzamin po semestrze	I semestr				II semestr			
			Typ zajęć	Liczba godzin w tygodniu	Punkty	Suma punktów za przedmiot	Typ zajęć	Liczba godzin w tygodniu	Punkty	Suma punktów za przedmiot
09.1	1. Praktyczna nauka języka francuskiego	2	Konw.	10	12	12	Konw.	10	8	8
09.1	2. Praktyczna nauka języka hiszpańskiego						Konw.	4	4	4
09.2	3. Wstęp do literaturoznawstwa		Wykł.	2	2	2	Wykł.	2	2	2
09.3	4. Wstęp do językoznawstwa		Wykł.	2	2	2	Wykł.	2	2	2
09.2	5. Historia literatury francuskiej	2	Wykł. Ćwicz.	1 2	2 4	6	Wykł. Ćwicz.	1 2	2 2	4
09.3	6. Gramatyka opisowa języka francuskiego						Wykł. Ćwicz.	1 2	2 3	5
08.3	7. Historia Francji	1	Wykł.	2	3	3				
08.9	8. Wiedza o Francji						Wykł.	2	2	2
08.1	9. Historia filozofii	1	Wykł.	2	5	5				
11.3	10. Informatyka						Ćwicz.	2	1	1
09.3	11. Językoznawstwo stosowane						Wykł.	2	2	2
16.1	12. Wychowanie fizyczne		Ćwicz.	2	0	0	Ćwicz.	2	0	0
Suma		4		23	30	30		32	30	30
Suma godzin			w I semestrze: 345				w II semestrze: 480			
OPCJA NAUCZYCIELSKA										
14.4	13. Psychologia	2	Wykład: 2 godz./tyg.				Wykład: 2 godz./tyg.			

STUDIA LICENCJACKIE DZIENNE II ROK

Przedmiot		Egzamin po semestrze	III semestr				IV semestr			
			Typ zajęć	Liczba godzin w tygodniu	Punkty	Suma punktów za przedmiot	Typ zajęć	Liczba godzin w tygodniu	Punkty	Suma punktów za przedmiot
09.1	1. Praktyczna nauka języka francuskiego	4	Konw.	8	10	10	Konw.	8	8	8
09.1	2. Praktyczna nauka języka hiszpańskiego	3	Konw.	6	4	4	Konw.	6	2	2
09.2	3. Historia literatury francuskiej	4	Wykł. Ćwicz.	1 2	1 3	4	Wykł. Ćwicz.	1 2	1 2	3
09.3	4. Gramatyka opisuwa języka francuskiego	3	Wykł.	1 2	1 3	4	Wykł. Ćwicz.	1 2	1 2	3
09.3	5. Gramatyka historyczna		Wykł.	2	1	1				
08.9	6. Wiedza o Francji	3	Wykł.	2	2	2				
09.2	7. Wiedza o tekście						Wykł. Ćwicz.	2 2	1 2	3
09.2	8. Teoria i praktyka przekładu						Konw.	2	3	3
14.9	9. Teoria komunikacji						Wykł.	2	2	2
09.2	10. Historia francuskojęzycznej literatury kanadyjskiej	4	Wykł.	2	3	3	Wykł.	2	2	2
09.3	11. Język francuski w Kanadzie						Wykł.	2	2	2
09.3	12. Językoznawstwo stosowane	3	Wykł.	2	2	2				
Przedmiot do wyboru z zestawu:										
09.2	13. Struktura dzieła literackiego						Wykł.	2	2	2
09.3	14. Współczesna semantyka i leksykografia						Wykł.	2	2	2
Suma		7		28	30	30		34	30	30
Suma godzin			w III semestrze: 420				w IV semestrze: 510			
OPCJA NAUCZYCIELSKA										
09.3	15. Nowe technologie w nauce o języku		Konwersatorium: 2 godz./tyg.							
05.9	16. Pedagogika	4	Wykład: 2 godz./tyg.				Wykład: 2 godz./tyg.			

STUDIA LICENCJACKIE DZIENNE: III ROK

Przedmiot		Egzamin po semestrze	V semestr				VI semestr			
			Typ zajęć	Liczba godzin w tygodniu	Punkty	Suma punktów za przedmiot	Typ zajęć	Liczba godzin w tygodniu	Punkty	Suma punktów za przedmiot
09.1	1. Praktyczna nauka języka francuskiego	6	Konw.	8	5	5	Konw.	8	5	5
09.1	2. Praktyczna nauka języka hiszpańskiego	5	Konw.	6	2	2	Konw.	4	2	2
09.2	3. Historia literatury francuskiej	6	Wykł. Ćwicz.	1 2	1 2	3	Wykł. Ćwicz.	1 2	1 2	3
09.3	4. Gramatyka opisuwa języka francuskiego	5	Wykł. Ćwicz.	1 2	1 2	3				
09.3	5. Gramatyka kontrastywna						Konw.	1	1	1
15.1	6. Dziennikarstwo						Konw.	4	3	3
09.2	7. Wiedza o tekście	5	Wykł. Ćwicz.	2 2	1 2	3				
14.9	8. Teoria komunikacji		Wykł.	2	1	1				
08.9	9. Cywilizacja Kanady francuskojęzycznej	5	Wykł.	2	2	2				
09.4	10. Tłumaczenie specjalistyczne	6	Konw.	2	3	3	Konw.	2	3	3
09.4	11. Tłumaczenie ustne	6	Ćwicz.	2	2	2	Ćwicz.	4	3	3
14.3	12. Wybrane zagadnienia z mikro- i makroekonomii		Konw.	2	12	1				
04.7	13. Marketing						Konw.	2	2	2
10.3	14. Prawo cywilne i handlowe						Konw.	2	2	2
09.0	15. Seminarium dyplomowe		Semin.	2	3	3	Semin.	2	6	6
Przedmiot do wyboru z zestawu:										
09.3	16. Pragmatyka językoznawcza		Wykł.	2	2	2				
09.2	17. Metodologia badań literackich		Wykł.	2	2	2				
Suma		8		38	30	30		32	30	30
Suma godzin			w V semestrze: 570				w VI semestrze: 480			
Suma godzin w 3-letnim cyklu licencjackim: 2 805										
OPCJA NAUCZYCIELSKA										
05.1	18. Metodyka nauczania języka francuskiego	6	Wykład: 2 godz./tyg. Ćwiczenia: 2 godz./tyg.				Wykład: 2 godz./tyg. Ćwiczenia: 2 godz./tyg.			
05.1	19. Metodyka języka hiszpańskiego						Wykład: 4 godz./tyg.			
05.0	20. Techniki emisji głosu						Ćwiczenia: 2 godz./tyg.			

Wydział Filologiczny**Kierunek: filologia**

Specjalność: język francuski

Program: tłumaczeniowy z językiem hiszpańskim lub językiem włoskim

studia I stopnia

studia stacjonarne

od roku akademickiego 2007/2008

A GRUPA TREŚCI PODSTAWOWYCH

A GRUPA TREŚCI PODSTAWOWYCH										I rok			II rok			III rok												
Lp.	Nazwa przedmiotu	E/Z	Razem	w tym					Razem ECTS	semestr 1 15 tyg.			semestr 2 15 tyg.			semestr 3 15 tyg.			semestr 4 15 tyg.			semestr 5 15 tyg.			semestr 6 15 tyg.			
				wykłady	ćwicz.	laborat.	konver.	semin.		wykł.	ćwicz.	ECTS	wykł.	ćwicz.	ECTS	wykł.	ćwicz.	ECTS	wykł.	ćwicz.	ECTS	wykł.	ćwicz.	ECTS	wykł.	ćwicz.	ECTS	
1	Praktyczna nauka języka francuskiego	2,4,6	630		630				44		120	10		120	10		120	8		120	8		90	4		60	4	
2	Praktyczna nauka j. hiszpańskiego lub j. włoskiego	3,5	360		360				33		60	5		60	5		60	5		60	5		60	8		60	5	
RAZEM A:				990	0	990	0	0	0	77	0	180	15	0	180	15	0	180	13	0	180	13	0	150	12	0	120	9

B GRUPA TREŚCI KIERUNKOWYCH

B GRUPA TREŚCI KIERUNKOWYCH										I rok			II rok			III rok												
Lp.	Nazwa przedmiotu	E/Z	Razem	w tym				Razem ECTS	semestr 1 15 tyg.			semestr 2 15 tyg.			semestr 3 15 tyg.			semestr 4 15 tyg.			semestr 5 15 tyg.			semestr 6 15 tyg.				
				wykłady	ćwicz.	laborat.	konwer.		semin.	wykd.	ćwicz.	ECTS	wykd.	ćwicz.	ECTS	wykd.	ćwicz.	ECTS	wykd.	ćwicz.	ECTS	wykd.	ćwicz.	ECTS	wykd.	ćwicz.	ECTS	
3	Wstęp do literaturoznawstwa	Z	30	30					1				30		1													
4	Wstęp do językoznawstwa	Z	30	30					2	30		2																
5	Historia literatury francuskiej	2,4,6	270	90	180				18	15	30	4	15	30	4	15	30	3	15	30	3	15	30	2	15	30	2	
6	Gramatyka opisowa języka francuskiego z elementami historii języka	3,5	180	60	120				11				15	30	3	15	30	3	15	30	3	15	30	2				
7	Historia i kultura Francji	2	60	60					5	30		3	30		2													
8	Językoznawstwo stosowane	3	60	60					4				30		2	30		2										
9	Wiedza o tekście	5	90	30	60				6										15	30	3	15	30	3				
10	Teoria i praktyka przekładu	Z	30		30				2										30		2							
11	Historia francuskojęzycznej literatury kanadyjskiej	Z	60	60					3							30		2	30		1							
12	Cywilizacja Kanady francuskojęzycznej	Z	30	30					1									30		1								
13	Nowe technologie w środowisku zawodowym	4	60		60				8							30	4		30		4							
14	Gramatyka kontrastywna	Z	15		15				1																15	1		
15	Techniki emisji głosu	Z	30		30				1																30	1		
16	Język francuski w Kanadzie	Z	30	30					1													30		1				
17	Tłumaczenie specjalistyczne — j. francuski	Z	60		60				4														30	2	30	2		
18	Tłumaczenie ustne — j. francuski	Z	60		60				4														30	2	30	2		
19	Tłumaczenie: język hiszpański lub włoski	Z	60		60				4														30	2	30	2		
20	Wiedza o akwizycji i nauce języków	Z	30	30	1																				30	1		
21	Wybrane zagadnienia z mikro- i makroekonomii	Z	30		30				1														30	1				
22	Marketing	Z	30		30				1																30	1		
23	Prawo cywilne i handlowe	Z	30		30				1																30	1		
24	Seminarium dyplomowe	Z	60					60	10														30	4	30	6		
25	Przedmiot do wyboru z zestawu:	Z	30	30					1													30		1				
	Współczesna semantyka i leksykografia	Z	0						0																			
	Metodologia badań literackich	Z	0						0																			
RAZEM B:				1365	540	765	0	0	60	91	75	30	9	120	60	12	90	90	14	105	150	17	105	240	20	45	255	19

C INNE WYMAGANIA

C INNE WYMAGANIA										I rok			II rok			III rok											
Lp.	Nazwa przedmiotu	E/Z	Razem	w tym					Razem ECTS	semestr 1 15 tyg.			semestr 2 15 tyg.			semestr 3 15 tyg.			semestr 4 15 tyg.			semestr 5 15 tyg.			semestr 6 15 tyg.		
				wyklady	ćwicz.	laborat.	konwer.	semin.		wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS
26	Historia filozofii	Z	30	30					2	30		2															
27	Technologia informacyjna	Z	30		30				2					30	2												
28	Wychowanie fizyczne	Z	60		60				2		30	1		30	1												
29	Łacina	Z	30		30				3					30	3												
RAZEM C:			150	30	120	0	0	0	9	30	30	3	0	90	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
RAZEM SEMESTRY (A+B+C)			2505	570	1875	0	0	60	177	345	27		450	33	360	27	435	30	495	32	420	28					
RAZEM ROCZNIE										795			795			915											
OGÓŁEM													2505														

PRAKTYKI ZAWODOWE

0	0	0	4 tyg. 3 pkt.	0	0
---	---	---	---------------	---	---

Wydział Filologiczny
Kierunek: filologia
Specjalność: język francuski
Program tłumaczeniowy z językiem hiszpańskim lub językiem włoskim

studia I stopnia
studia stacjonarne (modyfikacja od 01.10.2010/11)
od roku akademickiego 2009/2010
Modyfikacje obowiązują drugi i trzeci rok studiów

A GRUPA TREŚCI PODSTAWOWYCH

A GRUPA TREŚCI PODSTAWOWYCH									I rok			II rok			III rok												
Lp.	Nazwa przedmiotu	E/Z	Razem	w tym				Razem ECTS	semestr 1 15 tyg.			semestr 2 15 tyg.			semestr 3 15 tyg.			semestr 4 15 tyg.			semestr 5 15 tyg.			semestr 6 15 tyg.			
				wyklady	ćwicz.	laborat.	konver.		semin.	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS
1	Praktyczna nauka języka francuskiego	2,4,6	630		630				44		120	10		120	10		120	8		120	8		90	4		60	4
2	Przedmiot do wyboru z zestawu:	3,5	360		360				33		60	5		60	5		60	5		60	5		60	8		60	5
	Praktyczna nauka języka hiszpańskiego		0		0				0																		
	Praktyczna nauka języka włoskiego		0		0				0																		
RAZEM A:			990	0	990	0	0	0	77	0	180	15	0	180	15	0	180	13	0	180	13	0	150	12	0	120	9

B GRUPA TREŚCI KIERUNKOWYCH

B GRUPA TREŚCI KIERUNKOWYCH										I rok			II rok				III rok											
Lp.	Nazwa przedmiotu	E/Z	Razem	w tym					Razem ECTS	semestr 1 15 tyg.			semestr 2 15 tyg.			semestr 3 15 tyg.			semestr 4 15 tyg.			semestr 5 15 tyg.			semestr 6 15 tyg.			
				wykłady	ćwicz.	laborat.	konwer.	semin.		wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	
3	Wstęp do literaturoznawstwa	Z	30	30					2				30		2													
4	Wstęp do językoznawstwa	Z	30	30					2	30		2																
5	Historia literatury francuskiej	1,2,3, 4,5,6	270	90	180				18	15	30	4	15	30	4	15	30	3	15	30	3	15	30	2	15	30	2	
6	Gramatyka opisowa j. francuskiego z elementami gramatyki historycznej i kontrastywnej	2,3,4,5	180	60	120				12				15	30	3	15	30	3	15	30	3	15	30	3				
7	Historia francuskiego obszaru językowego	1,2	60	60					4	30		2	30		2													
8	Przedmiot do wyboru z zestawu:	1,2	30	30					2	15		1	15		1													
	Cywilizacja Francji		0	0					0																			
	Cywilizacja Kanady francuskojęzycznej		0	0					0																			
9	Językoznawstwo stosowane	2,3	60	60					4				30		2	30		2										
10	Wiedza o tekście	4,5	90	30	60				6									15	30	3	15	30	3					
11	Teoria i praktyka przekładu	Z	30	0	30				2										30	2								
12	Historia francuskojęzycznej literatury kanadyjskiej	3,4	60	60					4							30		2	30		2							
13	Nowe technologie w środowisku zawodowym	3	30	0	30				2							30	2											
14	Techniki emisji głosu	Z	30	0	30				2																30	2		
15	Język francuski w Kanadzie	Z	30	30					2												30		2					
16	Podstawy tłumaczenia specjalistycznego — j. francuski	Z	15	0	15				2													15	2					
17	Przedmiot do wyboru z zestawu:	Z	60	0	60				4													30	2		30	2		
	Praca z tekstem prawniczym — j. francuski		0	0					0																			
	Praca z teksem technicznym — j. francuski		0	0					0																			
18	Podstawy tłumaczenia ustnego — j. francuski	Z	15	0	15				2													15	2					
19	Przedmiot do wyboru z zestawu:	Z	45	0	45				4													30	2		15	2		
	Tłumaczenie konsekutywne		0	0					0																			
	Tłumaczenie symultaniczne		0	0					0																			
20	Tłumaczenie: język hiszpański lub włoski	Z	60	0	60				4													30	2		30	2		
21	Wiedza o akwizycji i nauce języków	Z	30	30					2															30		2		
22	Przedmiot do wyboru z zestawu:	Z	30	0	30				1													30	1					
	Wybrane zagadnienia z mikro- i makroekonomii		0	0					0																			
	Marketing		0	0					0																			
23	Przedmiot do wyboru z zestawu:	Z	30	0	30				1																30	1		
	Podstawy prawa cywilnego		0	0					0																			
	Podstawy prawa handlowego		0	0					0																			
24	Zajęcia specjalizacyjne	Z	60	0				60	10													30	4		30	6		
RAZEM B:				1275	510	705	0	0	60	92	90	30	9	135	60	14	90	90	12	75	120	13	75	270	25	45	195	19

C INNE WYMAGANIA

C INNE WYMAGANIA										I rok			II rok			III rok											
Lp.	Nazwa przedmiotu	E/Z	Razem	w tym					Razem ECTS	semestr 1 15 tyg.			semestr 2 15 tyg.			semestr 3 15 tyg.			semestr 4 15 tyg.			semestr 5 15 tyg.			semestr 6 15 tyg.		
				wykłady	ćwicz.	laborat.	konwer.	semin.		wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS	wykl.	ćwicz.	ECTS
25	Przedmiot do wyboru z zestawu:	2	30	30					2				30		2												
	Historia filozofii		0	0																							
	Socjologia		0	0																							
26	Technologia informacyjna	Z	30	0	30				2					30	2												
27	Wychowanie fizyczne	Z	60	0	60				2		30	1		30	1												
28	Łacina	Z	30	0	30				3					30	3												
RAZEM C:			150	30	120	0	0	0	9	0	30	1	30	90	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
RAZEM SEMESTRY (A+B+C)			2 415	540	1815	0	0	60	178	330	25	495	37	360	25	375	26	495	37	360	28						
RAZEM ROCZNIE										825			735			855											
OGÓŁEM										2415																	

PRAKTYKI ZAWODOWE	0	0	0	4 tyg. 3 pkt.	0	0
-------------------	---	---	---	---------------	---	---

Analyse syntaxique détaillée du matériau linguistique choisi prenant en considération le degré de figement des locutions traitées

Paramètres du figement selon les critères syntaxiques de G. Gross (1996) :

1. Blocage des paradigmes synonymiques ou antonymiques.
2. Blocage de l'actualisation.
3. Blocage du passif.
4. Blocage de l'extraction.
5. Blocage du détachement.
6. Blocage de la pronominalisation.
7. Blocage de la relativation.
8. Blocage de l'interrogation.

L'astérisque (*) met en évidence que la structure n'est pas acceptable. Il ne signifie pas toujours que la phrase est agrammaticale mais qu'elle ne correspond plus à l'interprétation de la locution en tant qu'unité globale, c'est-à-dire que la lecture figée n'est plus possible.

L'analyse présentée ci-dessous a été consultée avec des locuteurs natifs du français.

(NE PAS) AVOIR LE COEUR À = faire qch. avec zèle et enthousiasme

1. Paul (n') a (pas) l'esprit à s'occuper des enfants. *
2. Paul (n') a (pas) son / un coeur à s'occuper des enfants. *
3. Le coeur à s'occuper des enfants a été eu par Paul. *
4. C'est le coeur à s'occuper des enfants qu'il (n') a (pas). *
5. Le coeur à s'occuper des enfants, il (ne) l'a (pas). *
6. Il (ne) l'a (pas) [le coeur à s'occuper des enfants].
7. Le coeur à s'occuper des enfants qu'il (n') a (pas). *
8. Qu'est-ce qu'il (n') a (pas) ? *

AVOIR LA TÊTE PRÈS DU BONNET = être colérique, se mettre facilement en colère

1. Jean a l'esprit près du bonnet. *
2. Il a sa tête près du bonnet.
3. La tête près du bonnet a été eu par Jean. *
4. C'est la tête près du bonnet qu'il a.
5. La tête près du bonnet, il l'a souvent.
6. Il l'a [la tête près du bonnet].
7. La tête près du bonnet qu'il a eu. *
8. Qu'est-ce qu'il a ? *

AVOIR LE COEUR GROS = être triste

1. Anne a l'esprit gros. *
2. Anne a un / son coeur gros.
3. Le coeur gros a été eu par Anne. *
4. C'est le coeur gros qu'elle a.

5. Le coeur gros, elle l'a souvent.
6. Elle l'a [le coeur gros]. *
7. Le coeur gros qu'elle a eu. *
8. Qu'est-ce qu'elle a ? *

AVOIR LES DENTS LONGUES = être très ambitieux

1. Ils ont les incisives longues. *
2. Ils ont leurs dents longues. *
3. Les dents longues ont été eu par mes collègues. *
4. Ce sont les dents longues qu'ils ont.
5. Les dents longues, ils les ont souvent. *
6. Ils les ont [les dents longues]. *
7. Les dents longues qu'ils ont eu. *
8. Qu'est-ce qu'ils ont ? *

AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT = être embarrassé, passif et sans initiative

1. Paul a les deux jambes dans le même sabot.
2. Paul a ses / des pieds dans le même sabot.
3. Les deux pieds dans le même sabot ont été eu par Paul. *
4. Ce sont les deux pieds dans le même sabot qu'il a.
5. Les pieds dans le même sabot, il les a souvent. *
6. Je les ai [les pieds dans le même sabot]. *
7. Les pieds dans le même sabot que j'ai. *
8. Qu'est-ce qu'il a dans le même sabot ? *

AVOIR UN COEUR D'ARTICHAUT = être volage, inconstant en amour

1. Il a un esprit d'artichaut. *
2. Il a son / le coeur d'artichaut.
3. Un coeur d'artichaut a été eu par lui. *
4. C'est un coeur d'artichaut qu'il a.
5. Un coeur d'artichaut, il en a un.
6. Il en a un [un coeur d'artichaut]. *
7. Un coeur d'artichaut qu'il a. *
8. Qu'est-ce qu'il a ? *

AVOIR UN NOEUD DANS LA GORGE = avoir la gorge serrée

1. J'ai un boucle dans la gorge. *
2. J'ai le noeud dans la gorge.
3. Un noeud dans la gorge a été eu par moi. *
4. C'est un noeud dans la gorge que j'ai.
5. Un noeud dans la gorge, j'en ai un souvent. *
6. J'en ai un [un noeud dans la gorge]. *
7. Un noeud dans la gorge que j'ai. *
8. Qu'est-ce que j'ai ? *

CASSER LA TÊTE À QQN = excéder qqn en parlant trop ou en faisant trop de bruit

1. Il me casse la cervelle. *
2. Il me casse ma / une tête. *
3. La tête a été cassé par Paul. *
4. C'est la tête qu'il me casse.
5. La tête, il me la casse souvent. *
6. Il me la casse [la tête]. *
7. La tête qu'il me casse. *
8. Qu'est-ce qu'il me casse ? *

CASSER LE CUL À QQN = importuner qqn

1. Il me casse les fesses. *
2. Il me casse mon / un cul.
3. Le cul a été cassé par Paul. *
4. C'est le cul qu'il me casse. *
5. Le cul, il me le casse souvent. *
6. Il me le casse [le cul]. *
7. Le cul qu'il me casse. *
8. Qu'est-ce qu'il me casse ? *

CASSER LES OREILLES À QQN = fatiguer qqn par ses paroles ou par du bruit

1. Il me casse les tympans. *
2. Il me casse mes / des oreilles.
3. Les oreilles ont été cassés par Paul. *
4. Ce sont les oreilles qu'il me casse. *
5. Les oreilles, il me les casse souvent.
6. Il me les casse [les oreilles]. *
7. Les oreilles qu'il me casse. *
8. Qu'est-ce qu'il me casse ? *

CASSER LES OS À QQN = battre cruellement qqn

1. Il me casse l'échine. *
2. Il me casse mes / des os.
3. Les os ont été cassés par Paul. *
4. Ce sont les os qu'il me casse. *
5. Les os, il me les casse souvent. *
6. Il me les casse [les os]. *
7. Les os qu'il me casse. *
8. Qu'est-ce qu'il me casse ? *

CASSER LES PIEDS À QQN = énerver fortement qqn

1. Il me casse les jambes. *
2. Il me casse mes / des pieds.
3. Les pieds ont été cassés par Paul. *
4. Ce sont les pieds qu'il me casse.

5. Les pieds, il me les casse souvent.
6. Il me les casse [les pieds]. *
7. Les pieds qu'il me casse. *
8. Qu'est-ce qu'il me casse ? *

COUPER LES CHEVEUX EN QUATRE = compliquer inutilement les choses simples

1. Catherine coupe les poils en quatre. *
2. Elle coupe ses / des cheveux en quatre.
3. Les cheveux ont été coupés en quatre par elle. *
4. Ce sont les cheveux qu'elle coupe en quatre. *
5. Les cheveux, elle les coupe en quatre.
6. Elle les coupe en quatre [les cheveux]. *
7. Les cheveux qu'elle coupe en quatre. *
8. Qu'est-ce qu'elle coupe en quatre ? *

COÛTER LES YEUX DE LA TÊTE = coûter extrêmement cher

1. Elles coûtent les prunelles de la tête. *
2. Elles coûtent mes / des yeux de ma / d'une tête.
3. [pas de passif]
4. Ce sont les yeux de la tête qu'elles coûtent.
5. Les yeux de la tête, elles les coûtent. *
6. Elles les coûtent [les yeux de la tête]. *
7. Les yeux de la tête qu'elles coûtent.*
8. Combien coûtent-elles ? *

DONNER SON COEUR = offrir soi-même

1. Il donne son âme. *
2. Il donne le / un coeur.
3. Son coeur a été donné par lui. *
4. C'est son coeur qu'il a donné. *
5. Son coeur, il le donne souvent.
6. Il le donne [son coeur]. *
7. Son coeur qu'il a donné. *
8. Qu'est-ce qu'il a donné ? *

EN AVOIR LE COEUR NET = savoir, être éclairé sur un point

1. J'en ai l'âme net. *
2. J'en ai mon / un coeur net. *
3. Le coeur net a été eu par moi. *
4. C'est le coeur net que j'en ai. *
5. Le coeur net, j'en ai souvent. *
6. J'en ai [le coeur net]. *
7. Le coeur net que j'en ai. *
8. Qu'est-ce que j'en ai ? *

FAIRE LA TÊTE = être vexé et ne plus parler, bouder

1. Anne fait le crâne. *
2. Anne fait sa / une tête.
3. La tête a été faite par Anne. *
4. C'est la tête qu'elle fait.
5. La tête, elle la fait souvent.
6. Elle la fait [la tête]. *
7. La tête qu'elle fait. *
8. Qu'est-ce qu'elle fait ?

JETER UN COUP D'OEIL = regarder rapidement

1. Karen a jeté un coup de vue. *
2. Karen a jeté son / le coup d'oeil.
3. Un coup d'oeil a été jeté par Karen.
4. C'est un coup d'oeil qu'elle a jeté.
5. Un coup d'oeil, elle en a jeté un. *
6. Elle en a jeté un [un coup d'oeil]. *
7. Un coup d'oeil qu'elle a jeté. *
8. Qu'est-ce qu'elle a jeté ? *

JOUER DES COUDES = se frayer un passage dans une foule

1. Jean a joué des bras. *
2. Jean a joué les / ses coudes.
3. Des coudes ont été joués par Jean. *
4. Ce sont des coudes qu'il a joués. *
5. Des coudes, il en joue souvent. *
6. Il en joue [des coudes]. *
7. Des coudes dont il joue. *
8. Qu'est-ce qu'il joue ? *

METTRE LES PIEDS DANS LE PLAT = parler d'un sujet tabou

1. Elle a mis les jambes dans le plat en parlant de ce sujet. *
2. Elle a mis ses / des pieds dans le plat en parlant de ce sujet.
3. Les pieds ont été mis dans le plat par elle. *
4. Ce sont les pieds qu'elle a mis dans le plat. *
5. Les pieds, elle les a mis dans le plat.
6. Elle les a mis dans le plat [les pieds]. *
7. Les pieds qu'elle a mis dans le plat. *
8. Qu'est-ce qu'elle a mis dans le plat ? *

PERDRE LA TÊTE = devenir fou

1. Il a perdu la cervelle.
2. Il a perdu sa / une tête.
3. La tête a été perdue par lui. *
4. C'est la tête qu'il a perdu.
5. La tête, il l'a perdue.
6. Il l'a perdue [la tête]. *

7. La tête qu'il a perdue. *
8. Qu'est-ce qu'il a perdu ? *

PRENDRE SES JAMBES À SON COU = partir en courant

1. Il a pris ses pieds à son cou pour attraper le bus. *
2. Il a pris les / des jambes au / à un cou pour attraper le bus.
3. Ses jambes ont été pris à son cou par Paul. *
4. Ce sont ses jambes qu'il a prises à son cou. *
5. Ses jambes, il les prend à son cou. *
6. Il les prend à son cou [les jambes]. *
7. Les jambes qu'il a prises à son cou. *
8. Qu'est-ce qu'il prend à son cou ? *

PRÊTER L'OREILLE = prêter attention à un bruit ou une conversation

1. Il prête l'ouïe. *
2. Il prête son / une oreille.
3. L'oreille a été prêtée par lui. *
4. C'est l'oreille qu'il prête. *
5. L'oreille, il la prête. *
6. Il la prête [l'oreille]. *
7. L'oreille qu'il prête. *
8. Qu'est-ce qu'il prête ? *

SE CASSER LA TÊTE = réfléchir de manière intense

1. Il se casse la cervelle.
2. Il se casse sa / une tête.
3. [pas de passif]
4. C'est la tête qu'il se casse. *
5. La tête, il se la casse souvent. *
6. Il se la casse [la tête]. *
7. La tête qu'il se casse. *
8. Qu'est-ce qu'il se casse ? *

SE CASSER LE COU = s'éreinter, s'échiner

1. Il se casse la nuque. *
2. Il se casse son / un cou.
3. [pas de passif]
4. C'est le cou qu'il se casse. *
5. Le cou, il se le casse souvent. *
6. Il se le casse [le cou]. *
7. Le cou qu'il se casse. *
8. Qu'est-ce qu'il se casse ? *

SE CASSER LE CUL = faire des efforts démesurés

1. Il se casse les fesses. *
2. Il se casse son / un cul. *

3. [pas de passif]
4. C'est le cul qu'il se casse. *
5. Le cul, il se le casse souvent.
6. Il se le casse [le cul]. *
7. Le cul qu'il se casse. *
8. Qu'est-ce qu'il se casse ? *

SE CASSER LE NEZ = arriver chez qqn (ou quelque part) et ne trouver personne

1. Il s'est cassé le pif. *
2. Il s'est cassé son / un nez. *
3. [pas de passif]
4. C'est le nez qu'il s'est cassé. *
5. Le nez, il se l'est cassé. *
6. Il se l'est cassé [le nez]. *
7. Le nez qu'il s'est cassé. *
8. Qu'est-ce qu'il s'est cassé ?

SE CASSER LES CÔTES = se fatiguer

1. Paul se casse le dos. *
2. Il se casse ses / des côtes. *
3. [pas de passif]
4. Ce sont les côtes qu'il se casse. *
5. Les côtes, il se les casse souvent. *
6. Il se les casse [les côtes]. *
7. Les côtes qu'il se casse. *
8. Qu'est-ce qu'il se casse ? *

SE CASSER LES DENTS = échouer, ne pas réussir à faire qqch.

1. Didier s'est cassé les incisives sur la troisième question. *
2. Didier s'est cassé ses / des dents sur la troisième question.
3. [pas de passif]
4. Ce sont les dents qu'il s'est cassé. *
5. Les dents, il se les est cassé. *
6. Il se les est cassé [les dents]. *
7. Les dents qu'il s'est cassé. *
8. Qu'est-ce qu'il s'est cassé ? *

SOULEVER LE COEUR = dégoûter, écoeurer

1. Cela m'a soulevé l'esprit. *
2. Cela m'a soulevé mon / un coeur.
3. Le coeur a été soulevé par ce fait. *
4. C'est le coeur que cela me soulève. *
5. Le coeur, cela me le soulève. *
6. Cela me le soulève [le coeur]. *
7. Le coeur que cela me soulève. *
8. Qu'est-ce que cela me soulève ? *

AVOIR LA PUCE À L'OREILLE = intriguer, éveiller des doutes, des soupçons

1. Paul a la mouche à l'oreille. *
2. Paul a une puce à l'oreille.
3. La puce est eu à l'oreille. *
4. C'est la puce qu'il a à l'oreille. *
5. La puce, il l'a à l'oreille. *
6. Il l'a à l'oreille [la puce]. *
7. La puce qu'il a à l'oreille. *
8. Qu'est-ce qu'il a à l'oreille ? *

CHASSER DEUX LIÈVRES À LA FOIS = avoir deux objectifs en même temps

1. Nicolas veut chasser deux biches à la fois. *
2. Nicolas veut chasser trois / quatre ... lièvres à la fois. *
3. Deux lièvres ont été chassés par lui à la fois. *
4. Ce sont deux lièvres qu'il chasse à la fois.
5. Deux lièvres, il les chasse souvent. *
6. Il les chasse à la fois [deux lièvres]. *
7. Deux lièvres qu'il chasse à la fois.
8. Qu'est-ce qu'il chasse à la fois. *

DONNER SA LANGUE AU CHAT = ne pas connaître une réponse et la demander ; s'avouer incapable de trouver une solution

1. Je donne ma langue au chien. *
2. Je donne la / une langue à un chat.
3. Ma langue a été donnée au chat par moi. *
4. C'est ma langue que j'ai donné au chat. *
5. Ma langue, je l'ai donnée au chat. *
6. Je l'ai donnée au chat [ma langue]. *
7. Ma langue que j'ai donnée au chat. *
8. Qu'est-ce que j'ai donné au chat ? *

FAIRE L'AUTRUCHE = refuser de prendre conscience du danger

1. Au lieu d'entreprendre des réformes, le directeur fait cigogne. *
2. Au lieu d'entreprendre des réformes, le directeur fait un autruche.
3. L'autruche a été fait par lui. *
4. C'est l'autruche qu'il a fait. *
5. L'autruche, il le fait souvent.
6. Il le fait [l'autruche]. *
7. L'autruche qu'il a fait. *
8. Qu'est-ce qu'il fait ? *

FAIRE LE PIED DE GRUE = attendre en restant debout

1. J'ai fait le pied de cigogne pendant une heure devant le restaurant. *
2. J'ai fait un pied de grue pendant une heure devant le restaurant.
3. Le pied de grue a été fait par moi. *
4. C'est le pied de grue que j'ai fait pendant une heure. *

5. Le pied de grue, je le fais souvent.
6. Je le fais [le pied de grue]. *
7. Le pied de grue que j'ai fait. *
8. Qu'est-ce que j'ai fait pendant une heure ? *

GARDER À QQN UN CHIEN DE SA CHIENNE = lui garder rancune et préparer une vengeance

1. Je lui garde un chat de ma chatte. *
2. Je lui garde le chien de ma chienne.
3. Un chien de sa chienne a été gardé à lui. *
4. C'est un chien de sa chienne que j'ai gardé à lui. *
5. Un chien de sa chienne, j'en ai gardé un à lui. *
6. J'en ai gardé un à lui [un chien de sa chienne]. *
7. Un chien de sa chienne que je garde à lui. *
8. Qu'est-ce que je garde à lui ? *

MANGER DE LA VACHE ENRAGÉE = connaître une vie pénible

1. Pendant un an, il a mangé du taureau enragé. *
2. Pendant un an, il a mangé une / la vache enragée. *
3. De la vache enragée a été mangée par lui. *
4. C'est de la vache enragée qu'il a mangé.
5. De la vache enragée, il en mange souvent. *
6. Il en mange [de la vache enragée]. *
7. De la vache enragée qu'il mange. *
8. Qu'est-ce qu'il mange ? *

MÉNAGER LA CHÈVRE ET LE CHOU = éviter de prendre parti de manière à ne mécontenter personne

1. C'est un diplomate très habile. Il sait ménager le bouc et le chou-fleur. *
2. C'est un diplomate très habile. Il sait ménager une chèvre et un chou.
3. La chèvre et le chou ont été ménagés par lui. *
4. Ce sont la chèvre et le chou qu'il a ménagé. *
5. La chèvre et le chou, il les ménage souvent.
6. Il les ménage [la chèvre et le chou]. *
7. La chèvre et le chou qu'il ménage. *
8. Qu'est-ce qu'il ménage ? *

METTRE UN BOEUF SUR LA LANGUE = garder un silence obstiné ; avoir qqch. qui empêche de parler

1. Réponds ! Tu as mis une vache sur la langue ? *
2. Réponds ! Tu as mis le boeuf sur la langue ?
3. Un boeuf sur la langue a été mis par toi. *
4. C'est un boeuf sur la langue que tu as mis.
5. Un boeuf sur la langue, tu en as mis un. *
6. Tu en as mis un [un boeuf sur la langue]. *
7. Un boeuf sur la langue que tu as mis. *
8. Qu'est-ce que tu as mis ? *

POSER UN LAPIN À QQN = ne pas aller à un rendez-vous et faire attendre qqn

1. John lui a posé un lièvre. *
2. John lui a posé le / son lapin.
3. Un lapin a été posé par lui à Catherine.
4. C'est un lapin qu'il a posé à Catherine.
5. Un lapin, il l'a posé un jour à Catherine.
6. Il l'a posé [un lapin]. *
7. Un lapin qu'il a posé. *
8. Qu'est-ce qu'il a posé ? *

PRENDRE LA VACHE ET LE VEAU = accepter deux choses qui sont liées

1. Je prends la chienne et le chiot. *
2. Je prends une vache et un veau. *
3. La vache et le veau ont été pris par moi. *
4. Ce sont la vache et le veau que j'ai pris. *
5. La vache et le veau, je les ai pris. *
6. Je les ai pris [la vache et le veau]. *
7. La vache et le veau que j'ai pris. *
8. Qu'est-ce que j'ai pris ? *

PRENDRE LE TAUREAU PAR LES CORNES = se mettre au travail rapidement et avec énergie

1. Il faut que je prenne le bouc par les cornes.
2. Il faut que je prenne un taureau par les cornes.
3. Le taureau a été pris par les cornes par moi. *
4. C'est le taureau que je prends par les cornes.
5. Le taureau, je le prends par les cornes.
6. Je le prends par les cornes [le taureau]. *
7. Le taureau que je prends par les cornes.
8. Qu'est-ce que je prends par les cornes ? *

TUER LA POULE AUX OEUFS D'OR = détruire par impatience la source de revenus futurs

1. Il a tué la cane aux oeufs d'or. *
2. Il a tué une poule aux oeufs d'or. *
3. La poule aux oeufs d'or a été tuée par lui.
4. C'est la poule aux oeufs d'or qu'il a tuée.
5. La poule aux oeufs d'or, il l'a tuée.
6. Il l'a tuée [la poule aux oeufs d'or]. *
7. La poule aux oeufs d'or qu'il a tuée.
8. Qu'est-ce qu'il a tué ? *

Annexe 8

Formulaire de l'enquête

Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania albo zaznaczyć jedną z podanych odpowiedzi:
(Répondez aux questions suivantes ou choisissez l'une des réponses proposées) :

1. Związek frazeologiczny / frazeologizm: jak rozumiesz ten termin? Proszę go zdefiniować.
(Expression figée / phraséologisme : comment comprenez-vous ce terme ? Définissez-le).
.....
2. Jakie są, Twoim zdaniem, typowe cechy frazeologizmu? Wymień je.
(Quels sont, à votre avis, les traits typiques des expressions figées ? Énumérez-les).
.....
3. Czy przysłowia należą do grupy jednostek frazeologicznych?
(Est-ce que les proverbes s'inscrivent au groupe des expressions figées ?).
 - a. tak (oui)
 - b. nie (non)
 - c. nie wiem (je ne sais pas)
4. Co to jest idiom? Spróbuj go zdefiniować.
(Qu'est-ce que c'est l'idiome ? Essayez de le définir).
.....
5. Czy idiomy należą do grupy jednostek frazeologicznych?
(Est-ce que les idiomes appartiennent au groupe des expressions figées ?).
 - a. tak (oui)
 - b. nie (non)
 - c. nie wiem (je ne sais pas)
6. Czy wyrażenia, takie jak *cześć, stop, jazda!*, określiłbyś jako jednostki o charakterze frazeologicznym?
(Est-ce que les expressions telles que *bonjour, stop, allons !* appartiennent, à votre avis, au groupe des unités phraséologiques ?).
 - a. tak (oui)
 - b. nie (non)
 - c. nie wiem (je ne sais pas)
7. Czy grupa frazeologizmów obejmuje także wyrażenia o charakterze gramatycznym, takie jak *z powodu (czegoś), w tym celu*?
(Est-ce que le groupe des expressions figées englobent aussi des joncteurs ou des locutions grammaticales telles que p.ex. *à cause de, dans le but de* ?).

- a. tak (oui)
 - b. nie (non)
 - c. nie wiem (je ne sais pas)
8. Który polski frazeologizm, Twoim zdaniem, jest najbardziej typowy, to znaczy jako pierwszy przychodzi Ci teraz na myśl? Podaj konkretny przykład.
(Quel phraséologisme polonais est, à votre avis, le plus typique, c'est-à-dire vous vient maintenant le premier à l'esprit ? Donnez un exemple concret).
.....
9. Najbardziej typowe frazeologizmy w języku polskim mają formę:
(Les expressions figées polonaises les plus typiques ont la forme de :)
- a. zdań (phrases)
 - b. zwrotów o charakterze werbalnym (expressions verbales)
 - c. wyrażeni nominalnych (expressions nominales)
 - d. wyrażeni przymiotnikowych (expressions adjectivales)
 - e. wyrażeni przysłówkowych (expressions adverbiales)
 - f. rzeczowników złożonych (noms composés)
 - g. inną (autre)
10. Najbardziej typowe frazeologizmy odnoszą się do:
(Les plus typiques expressions figées se réfèrent à :)
- a. świata fizycznego, który nas otacza (monde physique qui nous entoure)
 - b. człowieka (homme)
 - c. świata zwierząt (monde des animaux)
 - d. świata roślin (monde des plantes)
 - e. zjawisk abstrakcyjnych (phénomènes abstraits)
 - f. innych (autres)
11. Najbardziej typowe związki frazeologiczne charakteryzują się siłą ekspresji:
(Les plus typiques expressions figées se caractérisent par une force expressive :)
- a. dużą (grande)
 - b. średnią (moyenne)
 - c. żadną (nulle)
12. Używasz frazeologizmów najczęściej:
(Le plus souvent vous employez des expressions figées :)
- a. w codziennych rozmowach (dans un langage de tous les jours)
 - b. w mowie starannej (dans un langage soigné)
 - c. w języku pisanym (à l'écrit)
13. Używasz frazeologizmów:
(Vous employez des expressions figées :)
- a. bardzo często (très souvent)
 - b. często (souvent)
 - c. czasami (parfois)

- d. rzadko (rarement)
- e. prawie nigdy (presque jamais)

14. Używasz frazeologizmów, aby:

(Vous employez des expressions figées pour :)

- a. coś stwierdzić (constater qqch.)
- b. uprzedzić kogoś o czymś (avertir qqn de qqch.)
- c. zagrozić komuś (menacer qqn)
- d. udowodnić coś (justifier qqch.)
- e. nakazać coś komuś (ordonner qqch. à qqn)
- f. poradzić coś komuś (conseiller qqch. à qqn)
- g. odradzić coś komuś (dissuader qqn de qqch.)
- h. w innym celu (dans un autre but)

15. Używasz frazeologizmów, aby:

(Vous employez des expressions figées pour :)

- a. zacytować zwrot lub wyrażenie, które znasz (citer une expression que vous connaissez)
- b. zakomunikować coś komuś (communiquer qqch. à qqn)
- c. wyrazić to, co czujesz (exprimer ce que vous ressentez)

Płeć (Sexe) : Kobieta (Femme) Mężczyzna (Homme)

Wiek (Âge) :

Narodowość (Nationalité) :

Język ojczysty (Langue maternelle) :

Znajomość języków obcych (Connaissance des langues étrangères) :

Podaj, jakie języki znasz, oraz określ stopień ich znajomości: znajomość biegła, średnia, słaba; w piśmie, w mowie:

(Énumérez les langues que vous connaissez et précisez le niveau de vos compétences linguistiques : niveau avancé, intermédiaire, débutant ; écrit, parlé :)

.....

Miejsce stałego zamieszkania (Domicile) :

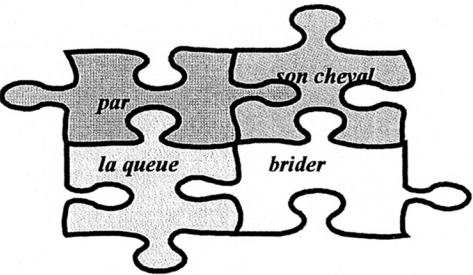
województwo (la région) :

Jestem mieszkańcem (J'habite) :

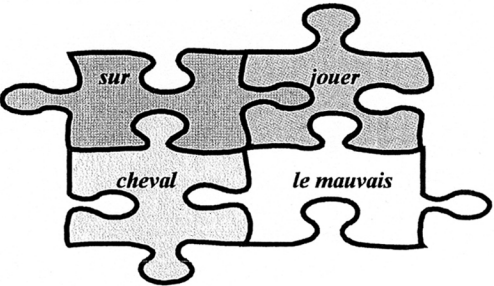
dużego miasta (dans une grande ville), miasteczka (dans une petite ville), wsi (à la campagne)

Exercices de recombinaison

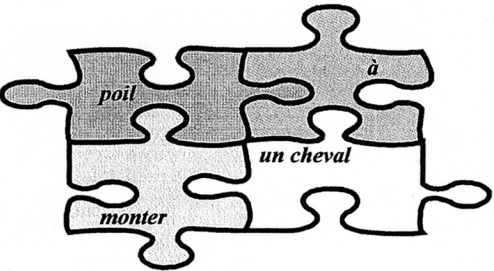
1. Les puzzles sont mal combinés. Retrouvez quatre locutions.



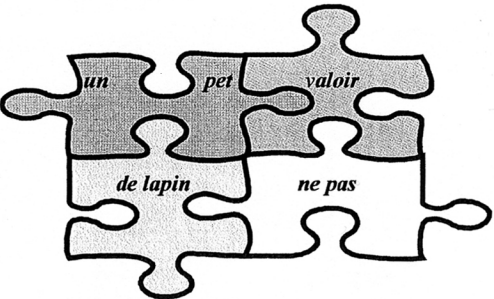
.....



.....

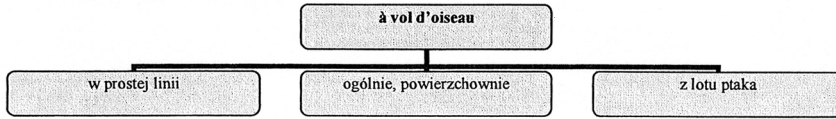


.....



.....

2. Quelle est la signification de la locution adverbiale soulignée dans chaque phrase? Choisissez un équivalent polonais convenable.



- ✓ Ta lecture n'est pas suffisante! Quand tu lis un livre à vol d'oiseau tu n'aperçois pas tous les éléments importants.
.....
- ✓ Ces photos faites à vol d'oiseau sont vraiment impressionnantes!
.....
- ✓ - Quelle est la distance à vol d'oiseau entre Paris et Lyon?
- 391 kilomètres séparent ces deux villes.
.....

3. Reliez les locutions proverbiales à leur explication.

Locution proverbiale française
<i>Chaque oiseau trouve son nid beau</i>
<i>Petit à petit l'oiseau fait son nid</i>
<i>A brebis tondue, Dieu mesure le vent</i>
<i>Il a donné un oeuf pour avoir un boeuf</i>

Explication
Dieu, le destin, proportionnent les épreuves à la faiblesse humaine
Faire un échange profitable
On est subjectif dans l'appréciation de ses qualités
On arrive progressivement à un résultat

➤ Reliez les locutions françaises à leur équivalent polonais.

Locution proverbiale française
<i>Chaque oiseau trouve son nid beau</i>
<i>Petit à petit l'oiseau fait son nid</i>
<i>A brebis tondue, Dieu mesure le vent</i>
<i>Il a donné un oeuf pour avoir un boeuf</i>

Locution proverbiale polonaise
<i>Wedle stawu grobla</i>
<i>Każda pliszka swój ogonek chwali</i>
<i>Zrobić korzystną zamianę</i>
<i>Ziarno do ziarnka, a zbierze się miarka</i>

Exercices de substitution

1. Relevez du texte la locution dont la signification est *ce n'est pas grave* et réécrivez toute la citation.

«Raton n'a rien à craindre pour ses pattes, et il n'y a pas de quoi fouetter un chat dans la petite espièglerie qu'il vient de faire.»

Lettre à Voltaire, 4 février 1773

Jean le Rond d' Alembert

.....

2. Remplacez les parties soulignées par les mots possibles qui ne changent pas le sens de toute la locution.

Réécrivez toutes les phrases.

tourner en queue de poisson

entrer dans un trou de souris

marcher comme une tortue



.....

.....

.....

3. Trouvez deux mots qui peuvent remplacer ceux soulignés et réécrivez toute la phrase.

les années de vaches grasses

les années de vaches maigres

.....
.....

.....
.....

Exercices de complétion

1. Complétez avec les noms des animaux manquants.

cheval lapin chien chat bête cochons chien

être avec qqn

être comme chien et

être une peau de

être amis comme

être comme le du jardinier

être la noire de qqn

être à sur deux périodes, deux époques, etc

➤ Par quels mots on peut remplacer ceux soulignés

être amis comme

✓

✓

être comme chien et

✓

✓

2. Employez les noms des animaux tant de fois qu'il est marqué. N'oubliez pas les articles.

veau

chèvre

chèvre

âne

âne

âne

passer (sauter) du coq à

ménager et le chou

adorer d'or

prendre

gueuler comme

vouloir tirer des pets d'..... mort

3. Employez l'article qui convient. Dans certains cas il faut changer la forme de l'article qui suit.

✓ On n'est pas boeufs.

✓ poisson mord.

✓ Le diable est vaches.

✓ oiseau n'y est plus. L'oiseau s'est envolé.

✓ Où chèvre est attachée, il faut qu'elle broute.

Exercices de modification

1. Les proverbes sont mélangés. Mettez-les en ordre.

Bon chien / ne mord pas

Chien qui aboie / craint l'eau froide

Chat échaudé / chasse de race

2. Ces personnes, elles sont comment ? Mettez en ordre les noms des animaux.

✓ heureuse comme tueur de CONHOC

✓ grosse comme une CAHVE

✓ forte comme un FOBUE

✓ habile de ses mains comme un de sa queue NOOCCH

✓ pauvre comme un d'église ATR

✓ saoul comme un HCONCO

3. Les mots de trois locutions concernant la transpiration abondante sont mélangés. Mettez-les en ordre.
sentir/ comme/ le/ transpirer/ de/ boeuf/ l'épaule/ lapin/ mouton/ sentir/ un

- ✓
- ✓
- ✓

Exercices de mobilisation

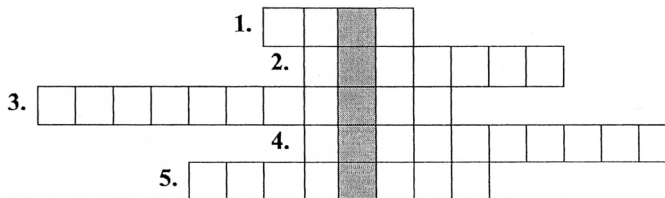
1. Cherchez sept locutions verbales avec les animaux suivants: chèvre, cochon, chien, lapin, bourrique, vache, mouton. Elles commencent toutes par le verbe *faire* et elles concernent de mauvaises relations humaines. Puis, traduisez-les en polonais.

- faire*.....
- faire*.....
- faire*.....
- faire*.....
- faire*.....
- faire*.....
- faire*.....

2. Cherchez les locutions concernant les mauvaises relations humaines en vous aidant du premier verbe et de la définition.

- chercher* szukać dziury w całym
- engueuler* zjechać kogoś z góry na dół
- garder* żywić do kogoś urazę
- monter* dać się ponieść gniewowi
- noyer* mydlić komuś oczy
- recevoir* przyjąć kogoś jak intruza
- rompre* uciąć rozmowę
- poser* wystawić kogoś do wiatru
- emporter* wyjechać nie mówiąc do widzenia
- reprendre* podnieść się na duchu
- traiter* traktować kogoś jak psa
- tirer* podrzucać komuś świnie

3. Faites des mots croisés.



- 1. Mets composé de pièces de boeuf cuites à l'étouffée avec des carottes c'est un boeuf à la
- 2. Mets composé de tranches de boeuf bouillies accomodées d'oignons et de vin blanc. C'est un boeuf
- 3. Mets préparé avec des cubes de boeuf, du vin rouge et des oignons. C'est un boeuf
- 4. Mets composé de filet de boeuf cuit en croûte. Le filet de boeuf, doré légèrement à l'huile, est entouré d'un mélange d'ingrédients dont des champignons, des herbes, parfois du Foie Gras et ensuite enroulé dans une pâte feuilletée. C'est un boeuf.....
- 5. Pièce de boeuf marinée, cuite et légèrement fumée. C'est un boeuf

➤ **Quel est le mot d'ordre?**

.....

Exercices de traduction

1. Traduisez en français.

1. Jak ona mogła tak zrobić ?! To było świństwo!

.....

2. Tom to niezły facet.

.....

3. Mój tata jest zdrowy, silny, rzadko choruje. Po prostu ma końskie zdrowie.

.....

4. Alkohol pity z umiarem jest przecież dla ludzi.

.....

5. Nie jestem w stanie tego zrobić. To mnie przerasta.

.....

2. Quel est l'équivalent polonais du proverbe présenté sur la porte clé.



3. Marquez les formes correctes de la locution dont la signification est : *patrzeć na siebie wrogo*

- ✓ *se regarder en chien de faïence*
- ✓ *se regarder en chienne de faïence*
- ✓ *se regarder en chiens de faïence*
- ✓ *se regarder comme deux chiens de faïence*

Exercices de situation

1. Choisissez les villes et décrivez le temps qu'il y fait en utilisant les locutions suivantes : *un temps de chien (de cochon), un pipi d'oiseau.*



2. Quel succès? quel toupet ? Caractérisez-les en utilisant des adjectifs convenables.

un succès boeuf -

un toupet boeuf -

➤ **Faites des phrases avec ces locutions.**

.....

.....

.....

.....

3. Lisez le dialogue qui a lieu chez le médecin. Remettez les phrases en ordre en les numérotant de 1 à 19.

- ___ - Oui, j'ai des douleurs musculaires.
- ___ - Bonjour Madame ! Je vous écoute.
- ___ - Vous avez 41,5. C'est une fièvre de cheval. Depuis quand vous avez une telle fièvre.
- ___ - Je suis tout le temps fatiguée et j'ai mal partout, aux genoux, aux coudes.
- ___ - Tout d'abord, depuis quand vous vous sentez fatiguée?
- ___ - Oui, c'est ça, et en plus, j'ai mal à respirer.
- ___ - D'accord, est-ce que vous avez mal à la tête ?
- ___ - Merci, bon rétablissement et au revoir !
- ___ - Est-ce que vous avez des douleurs aux muscles ?
- ___ - Ensuite, est-ce que vous toussiez ?
- ___ - Oui, je tousse beaucoup.
- ___ - Merci docteur, au revoir !
- ___ - En plus, je vois que vous avez des frissons et vous vous transpirez beaucoup. Maintenant je vais prendre votre température.
- ___ - Depuis deux jours.
- ___ - Est-ce que vous avez mal à la poitrine ?
- ___ - Vous avez la pneumonie. Je vais vous prescrire des antibiotiques. C'est un remède de cheval mais ça devrait aller mieux. Vous devez garder le lit pendant sept jours et après venez chez moi.
- ___ - Ça dure une semaine environ.
- ___ - Non, je n'ai pas de maux de tête.
- ___ - Bonjour Monsieur ! Je viens vous voir parce que je suis malade.

➤ **Relevez du dialogue deux locutions concernant la maladie et expliquez leur sens.**

- ✓
- ✓

➤ **Composez un dialogue analogue en utilisant les locutions au-dessus.**

.....

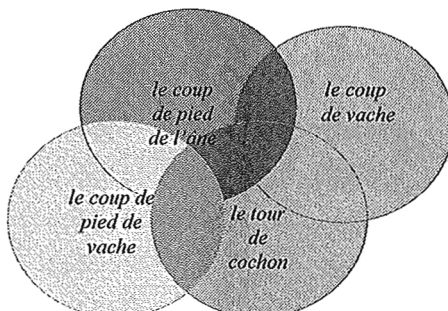
.....

.....

.....

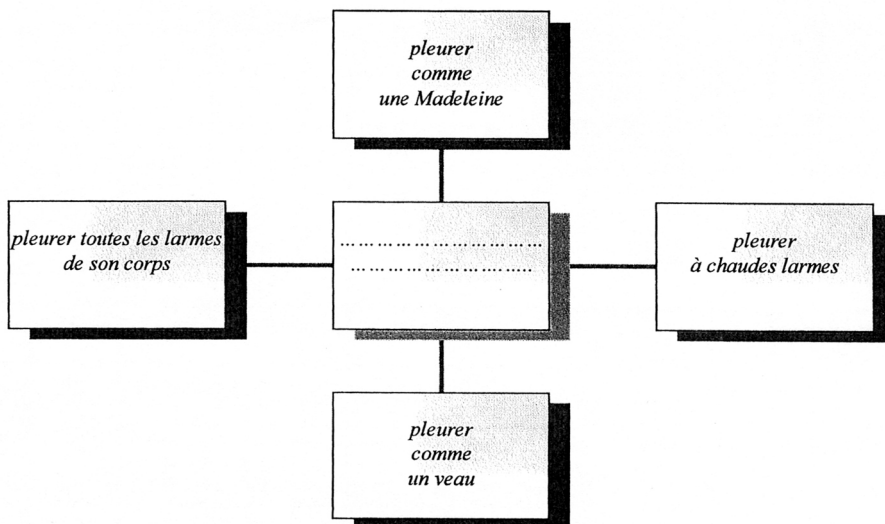
Exercices de sémantisation

1. Consultez le dictionnaire et présentez les traits communs des locutions données.



- ✓
- ✓
- ✓

2. Donnez l'explication commune de toutes les expressions.



3. Quel est le trait commun de toutes les locutions présentées? Mettez ces locutions en ordre des plus amusantes aux plus dangereuses.

➤ le trait commun:

- ___ faire l'âne pour avoir du son
- ___ faire un poisson d'avril à qqn
- ___ faire la bête

Exercices de pragmatisation

1. Analysez la bande dessinée.



➤ Relevez une locution et dites dans quelle situation vous l'employez le plus souvent.

.....

2. Donnez des exemples de situations dans lesquelles une personne est:

comme un chien à l'attache

.....

chargé comme un mulet

.....

fait comme un rat

vidé comme un lapin

là comme une vache qui regarde passer un train

comme un oiseau sur la branche

comme un poisson dans l'eau

sale comme un cochon

➤ Choisissez un/ des équivalent(s) possible(s) des parties soulignées.

être chargé comme un mulet

- ✓ une mule
- ✓ une ânesse
- ✓ un baudet

être comme un chien à l'attache

- ✓ d'attache
- ✓ sur l'attache
- ✓ attaché

3. Dans quelles situations vous employez les locutions ci-après? Décrivez les situations proposées.

C'est pas cochon.

C'est de la bataille pour les chats.

Exercices de déduction

1. Relevez du texte la locution adjectivale dont la signification vous retrouverez au-dessous.

« Ni chair ni poisson : un savant ou demi-savant qui (...) rabâche de tout, et qui ne sait pas une seule chose à fond. »

Pensées et maximes, Charles-Augustin Sainte-Beuve

Indéfinissable,
indéterminé (pour
quelque chose).

Indécis ou
difficile à cerner
(pour quelqu'un).

2. Trouvez le mot d'énigme et découvrez les traits de caractère.



comme un



comme un



rouge



comme un



clapnet 344c netmarck.com

Quels animaux marquent aussi une personne obstinée?

un , une

3. À l'aide des dessins trouvez les équivalents français.

nabrać wody w usta



.....

mieć chrypkę



.....

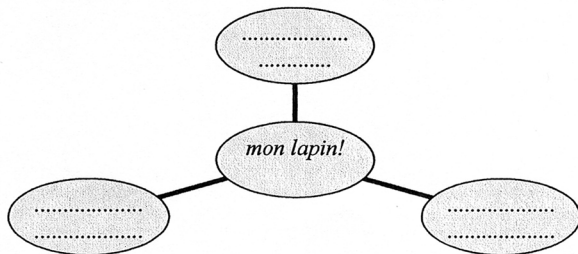
mieć „pieprzyk”



.....

Exercices de synonymie

1. *Mon lapin* est une formule d'adresse mais de quel type? Donnez trois synonymes.



2. Répondez aux questions suivantes.

Dès les chats, qu'est-ce que vous faites premièrement ?

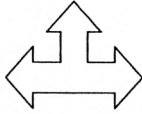
- ✓ Je prens du café.
- ✓ Je prens le petit déjeuner.
- ✓ Je prends une douche.

Entre chien et loup, qu'est-ce que vous aimez faire le plus ?

- ✓ J'aime regarder la télé.
- ✓ J'aime lire un livre.
- ✓ J'aime aller au cinéma.

➤ Donner deux synonymes de la locution *dès les chats*.

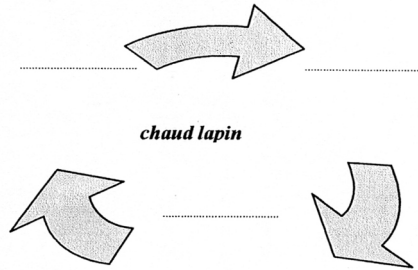
dès les chats



3. Remplacez les pointillés par les synonymes de la locution suivante :

chaud lapin autrement dit *coureur de filles, érotomane, fameux gaillard*

- ✓ *rude lapin*
- ✓ *beau lapin*
- ✓ *sacré lapin*
- ✓ *sentimental lapin*
- ✓ *fameux lapin*



Exercices à la base de documents authentiques

1. Regardez l'affiche publicitaire du film *Entre chien et loup*.

Entre chien et loup
de Pascal Léonard
[Documentaire]

Film français en couleur, 2002, tout public
Durée : 0 h 26

Présentation

Fred et Jamy nous racontent les mythes autour du loup (loup de Gévaudan), explorent les comportements de groupe, le rôle de l'odorat chez le loup, la reproduction, l'alimentation, la chasse et les liens entre chien et loup. Film - à partir de 8 ans -

➤ Quelle histoire est présentée dans ce film?

- Est-ce que la signification de l'expression *entre chien et loup* reflète le contenu du film?
-

2. Relevez de la citation la locution signifiant *plakać jak bóbr*.

« Par Dieu, Panurge le veau, Panurge le pleurnichard, Panurge le gueulard, tu ferais mieux de venir ici nous aider, que de rester là à pleurer comme une vache, assis sur tes couilles comme un babouin! ».

Rabelais, *Gargantua et Pantagruel*



plakać jak bóbr

3. Lisez l'extrait de l'article tiré du magazine *Femme Actuelle* et expliquez ce que ça veut dire *avoir un appétit d'oiseau*.



Nicole Kidman, un appétit d'oiseau

par Justine Boivin,

De constitution très mince avec des os extrêmement fins, cette poupée rousse, reste, à quarante ans, une gazelle au corps de liane...

Son régime

Pour garder ses mensurations (86-58-91), elle mange essentiellement des fruits et légumes (pas plus de 1800 calories par jour) et fait du sport.

Du haut de son 1,80 m pour 56 kg, elle joue aussi la Maman Gâteau. Mais si la belle avoue une prédilection pour la confection des croissants et des profiteroles au chocolat, seuls Connor et Isabella, ses deux enfants, en profitent ! Enceinte, Nicole se découvre des envies de pâté en croûte et refuse de se tracasser pour son physique, puisqu'elle est « sûre que son apparence ne changera pas fondamentalement »...

Ce fin palais a juste renoncé au vin blanc australien.

avoir un appétit d'oiseau veut dire

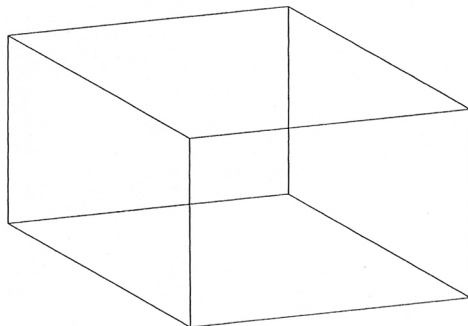
.....

.....

Exercices de dessiner

1. Dessinez une chambre en désordre d'après l'indication suivante:

Une chatte n'y retrouverait pas ses petits.



- **Barrez une qui n'a pas le même sens et qui n'est pas correcte:**

- ✓ Une chienne n'y retrouverait pas ses petits.
- ✓ Une chienne n'y reconnaîtrait pas ses petits.
- ✓ Une vache n'y retrouverait pas son veau.
- ✓ Une vache n'y retrouverait pas ses petits.

2. Dessinez les parties manquantes d'après leurs descriptions.

barbe de bouc – barbe sous le menton

yeux de cochon – très petits yeux



3. Faites des cartes mentales pour mieux garder en mémoire les locutions proverbiales suivantes :

Il n'est si bon cheval qui ne bronche. ↔ *Koń ma cztery nogi a też się potknie.*

Échanger un cheval borgne contre un aveugle (contre un boiteux). ↔ *Wpaść z deszczu pod rynnę.*

À cheval donné on ne regarde pas à la bride. ↔ *Darowanemu koniowi nie zagląda się w zęby.*

Qui ne s'aventure, perd cheval et mule. ↔ *Kto nie ryzykuje, ten nie zyska.*

Références citées

- Achard P., Fiala P., 1997 : « La locutionnalité à géométrie variable ». In : P. Fiala, P. Lafon, M.F. Piguet, eds : *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*. Paris, Klincksieck, 273–284.
- Ackerman B.P., 1982 : “On comprehending idioms: Do children get the picture?”. *Journal of Experimental Psychology*, 33, 439–454.
- Aguilar N., Denhière G., Verstigel J.-C., 1995 : “Automatic and strategic aspects of inference processing during comprehension: The case of predictable consequences of events and actions”. In : *Annual Meeting of the American Education Research Association*. San Francisco, April 18–22.
- Aitchison J., 1987 : *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford, Basil Blackwell.
- Alinei M., 1996 : “Aspetti teorici della motivazione”. *Quaderni di semantica*, Vol. 17.
- Anisimova E., 2002 : „Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Germanistisches Jahrbuch der GUS*, 245–256.
- Anscombre J.-C., 1984 : « Un essai de caractérisation de certaines locutions verbales ». *Recherches linguistiques*, Vol. 10, 5–37.
- Anscombre J.-C., 2003 : « Les proverbes sont-ils des expressions figées ? ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 82, 159–173.
- Arabski J., 1997 : *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice, Śląsk.
- Arnaud P.J.L., 1991 : « Réflexions sur le proverbe ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 59 (2), 5–27.
- Arnoff M., 1976 : “Word formation in generative grammar”. In : *Linguistic Inquiry (Monograph)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Balibar-Mrabti A., Vaguer C., eds, 2005 : *Le semi-figement (Linx, 53)*. Paris, Université Paris X.
- Ballard M., 1992 : *Le commentaire de traduction anglaise*. Paris, Nathan Université.
- Bally Ch., 1909 : *Traité de stylistique française*. Vol. 1–2. Paris, Klincksieck.
- Banyś W., 2000 : *Système de « si » en français moderne. Esquisse d’une approche cognitive*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.

- Banyś W., Desclés J.-P., 1997 : « Dialogue à propos des invariants du langage ». *Studia Kognitywne*, Vol. 2.
- Bárdosi V., 1989 : « Un ange passe : Contribution à l'étymologie d'une locution ». In : G. Gréciano, éd. : *Europhras 88. Phraséologie contrastive*. Strasbourg, Université des sciences humaines, 7–16.
- Basaj M., 1982 : „Ekwiwalencja tłumaczeń frazeologizmów”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, T. 1, 157–165.
- Bąba S., 1982 : „Główne typy innowacji frazeologicznych”. W: A.M. Lewicki, red.: *Stołość i zmienność związków frazeologicznych*. Lublin, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, 17–26.
- Bąba S., 1985 : „Materiały do bibliografii frazeologii polskiej – prace opublikowane w latach 1945–1982”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, T. 3, 159–190.
- Bąba S., 1986 : *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Bąba S., 1994 : „Materiały do bibliografii frazeologii polskiej. Cz. 2: Prace opublikowane w latach 1983–1991”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, T. 6, 197–222.
- Bąba S., 2008 : *Materiały do bibliografii frazeologii polskiej – Prace opublikowane w latach 2001–2005*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Beheydt L., 1984 : “Woordenschat in het vreemde-talenonderwijs”. *Neerlandica extra Muros*, 42, 17–22.
- Benveniste E., 1967 : « Fondements syntaxiques de la composition nominale ». *B.S.L.*, Vol. 62.
- Bernard G., 1974 : « Les locutions verbales françaises ». *La linguistique*, Vol. 10 (2), 5–17.
- Bernicot J., 2000 : « La pragmatique des énoncés chez l'enfant ». In : M. Kail, M. Fayol, eds : *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, Presses Universitaires de France, 45–82.
- Björkman S., 1978 : *Le type “avoir besoin”. Étude sur la coalescence verbo-nominale en français*. Uppsala.
- Blumenthal P., Hausmann F.-J., eds, 2006 : *Collocations, corpus, dictionnaires (Langue Française, 150)*. Paris, Larousse.
- Blumenthal P., Mejri S., eds, 2008 : *Les séquences figées : entre langue et discours*. Stuttgart, Steiner.
- Bobrow S.A., Bell S.M., 1973 : “On catching on to idiomatic expressions”. *Memory and Cognition*, Vol. 1, n° 3, 343–346.
- Bogacki K., 1999 : « Quel temps fera-t-il ? Les proverbes et dictons “météorologiques” et “temporels” en français et en polonais ». In : *Il tempo, i tempi. Omaggio a L. Renzi*. Padova, 37–50.
- Bogacki K., 2000 : « Les adjectifs de couleur en français et en polonais ». In : *Lexique, Syntaxe et Sémantique*. Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, 137–145.
- Bogusławski A., 1989 : „Uwagi o pracy nad frazeologią”. W: Z. Saloni, red.: *Studia z polskiej leksykografii współczesnej III*. Białystok, 13–30.

- Bolly C., 2011 : *Phraséologie et collocations. Études de linguistique française*. Vol. 9. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien.
- Bordas E., 2003 : *Les chemins de la métaphore*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bortfeld H., 2002 : "What native and non-native speakers' images for idioms tell us about figurative language". In: R.R. Heredia, J. Altarriba, eds.: *Bilingual sentence processing*. Amsterdam, Elsevier, 275–295.
- Boyer H., 1991 : *Éléments de sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- Brassard C., Somesfalean S., Toussaint A., 1998 : « Le décodage des expressions idiomatiques ». On-line : www.er.uqam.ca/nobel/scilang/casla98/textes/5TXTCIRO.html, 1–15 (consulté le 20 février 2009).
- Brunot F., 1936 : *La pensée et la langue. Méthodes, principes et plans d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris, Masson.
- Buhofer A., 1980 : *Der Erwerb von phraseologischen Wortverbindungen*. Zürich, Frauenfeld: Verlag Huber.
- Burger H., 1973 : *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Burger H., Buhofer A., Sialm A., 1982 : *Handbuch der Phraseologie*. Berlin und New York, Walter de Gruyter.
- Buttler D., 1981 : „O zjawiskach derywacji we frazeologii”. *Poradnik Językowy*, z. 5, 229–237.
- Buttler D., 1982a : „Pojęcie wariantów frazeologicznych”. W: A.M. Lewicki, red.: *Stołość i zmienność związków frazeologicznych*. Lublin, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, 27–36.
- Buttler D., 1982b : „Znaczenie strukturalne a znaczenie realne stałych związków wyrazowych (paralele frazeologii i słowotwórstwa)”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 1, 49–56.
- Bystroń J.S., 1933 : *Przysłowia polskie*. Kraków, Polska Akademia Umiejętności.
- Cacciari C., 1989 : "La comprensione delle espressioni idiomatiche. Il rapporto fra significato letterale e significato figurato". *Giornale italiano di psicologia*, a. XVI, n. 3, 413–437.
- Cacciari C., Tabossi P., 1988 : "The comprehension of idioms". *Journal of Memory and Language*, Vol. 27, 668–683.
- Canale M., Swain M., 1980 : "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1–47.
- Carter R., 2000 : *Vocabulary: Applied linguistics perspectives*. London and New York, Routledge.
- Cavalla C., 2008 : « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE*. On-line : <http://tmaes.no-ip.org/ME/> (consulté le 10 mai 2011).
- Cavalla C., Grossmann F., 2005 : « Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français ». In : Kin, eds.: *Akademisk prosa*. Bergen, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 47–59.
- Chafe W., 1968 : "Idiomacity as an anomaly in the chomskyan paradigm". *Foundations of Language*, Vol. 4, 109–127.

- Chafe W., 1970 : *Meaning and the structure of language*. Chicago, University of Chicago Press.
- Charteris-Black J., 2002 : "Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English". *Applied Linguistics*, Vol. 23 (1), 104–133.
- Chlebd a W., 1989 : „Teoria frazeologiczna a nauczanie języka obcego”. *Prace Językoznawcze*, Vol. 15, 96–108.
- Chlebd a W., 1997 : „W stronę frazeologii pragmatycznej”. *Poradnik językowy*, z. 2, 1–10.
- Chlebd a W., 2003 : *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Chomsky N., 1980 : *Rules and representations*. New York, Columbia University Press.
- Chomsky N., 1981 : *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris Publications.
- Cieślicka A., 2006 : „W poszukiwaniu pomostu między psycholingwistyką a dydaktyką. Implikacje badań psycholingwistycznych nad kompozycyjnością idiomów dla rozwoju obcojęzycznej kompetencji metaforycznej”. W: J. Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, red.: *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 156–172.
- Collès L., 1992 : « Connotations associatives et expressions imagées en classe de FLE ». *Enjeux, Revue de didactique du français*, n° 26, 93–103.
- Colson J.-P., 1989 : « Le concept de communication en linguistique appliquée. Un bref historique et un aperçu bibliographique ». *Le Langage et l'Homme*, Vol. 25, 231–248.
- Colson J.-P., 1992 : « Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère ». *Terminologie et Traduction*, n° 2/3, 165–181.
- Colson J.-P., 1995 : « Quelques remarques sur l'enseignement de la phraséologie aux futurs traducteurs et interprètes ». *Le Langage et l'Homme*, Vol. 30, n° 2–3, 147–156.
- Conenna M., 1987 : “Aspetti lessico-sintattici della traduzione di proverbi”. Comunicazione presentata durante il simposio : *Vertere. Traduzione / interpretazione*, Salerno, 5–8 maggio.
- Conenna M., 1988 : « Sur un lexique-grammaire comparé de proverbes ». *Langages*, n° 90, 99–116.
- Coseriu E., 1964 : « Structure lexicale et enseignement du vocabulaire ». In : *Actes du 1^{er} colloque international de linguistique appliquée*. Nancy.
- Coulmas F., 1981a : *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Coulmas F., 1981b : *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague, Mouton Publishers.
- Courtier M., 1994 : « Tropes et termes : le vocabulaire de la dégustation du vin ». *Meta*, Vol. 39, n° 4, 662–675.
- Cruse D.A., 1986 : *Lexical Semantics*. New York, Cambridge University Press.
- Damourette J., Pichon E., 1911–1940 : *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris, Édit. d'Artrey.

- Danell K.J., 1992 : "Nothing but phrases. About the distribution of idioms and stock phrases". In: L.-E. Edlund, G. Persson, eds.: *Language: The Time Machine*. Umeå, Umeå University.
- Danesi M., 1992 : "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching : The neglected dimension". In: J.E. Alatis, ed.: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 489–500.
- Daniels K., 1983 : „Neue Aspekte zum Thema Phraseologie in der gegenwärtigen Sprachforschung“. *Muttersprache*, Teil 3.
- Darmesteter A., 1967 (rééd.) : *Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin*. Paris, Champion.
- David J., 1989 : « Tous les prédicats ne meurent pas idiomes. Mais nul n'est à l'abri ». In: *Europhras 88, Phraséologie contrastive*. Strasbourg, Université des sciences humaines, Éd. Gréciano.
- Dean Qualls C., Treaster B., Blood G.W., Scheffner Hammer C., 2003 : "Lexicalization of idioms in urban 5th graders: a reaction time study". *Journal of Communication Disorders*, 5248, 1–17.
- Deignan A., Gabrys D., Solska A., 1997 : "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities". *ELT Journal*, Vol. 51 (4), 352–360.
- Denhière G., Verstigel J.-C., 1997 : « Le traitement cognitif des expressions idiomatiques, activités automatiques et délibérées ». In: *La locution : entre lexicale, syntaxe et pragmatique*. Paris, Klincksieck, 119–148.
- Diaz O., 1981 : *Acquisition des expressions idiomatiques en langue étrangère*. [Thèse de doctorat sous la direction de R. Galisson]. Paris III.
- Diaz O., 1983 : « Séquences idiomatiques : tentative de classement ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Vol. 10, 1–13.
- Diaz O., 1986 : « Enseigner le langage idiomatique ». *Contrastes, Revue de l'Association pour le développement des études contrastives*, n° 13, 27–37.
- Dubois J., 1973 : *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Dufays J.-L., 1991 : *Stéréotype et lecture. (Propositions pour une théorie et une didactique de la réception littéraire)*. Louvain-la-Neuve.
- Duglas J.D., Peel B., 1979 : "The development of metaphor and proverb translation in children grades 1 through 7". *Journal of Educational Research*, Vol. 73, 116–119.
- Dulay H., Burt M., 1974 : "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition". *Language Learning*, Vol. 24, 253–278.
- Dulay H., Burt M., 1975 : "Creative Construction in Second Language Learning and Teaching". In: M. Burt, H. Dulay, eds.: *New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*. D.C.: Washington, Tesol.
- Dulay H., Burt M., 1977 : "Remarks on Creativity in Language Acquisition". In: M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro, eds.: *Viewpoints on English as a Second Language*. New York, Regents.

- Dulay H., Burt M., Krashen S.D., 1982 : *Language Two*. New York, Oxford University Press.
- Duneton C., 1990 : *Le Bouquet des expressions imagées*. Paris, Seuil.
- Durieux Ch., 1998 : « Le figement lexical : approche cognitive de l'appréhension du sens ». In : S. Mejri, A. Clas, G. Gross, T. Baccouche, eds : *Le figement lexical*. Tunis, 133–143.
- Eco U., 1999 : *Kant et ornithorynque*. Paris, Grasset.
- Ehegötz E., 1973 : „Zur Konzeption eines polnisch-deutschen phraseologischen Wörterbuchs“. *Zeitschrift für Slawistik*, Vol. 18.
- Ehegötz E., 1990 : „Versuch einer Typologie von Entsprechungen im zweisprachigen phraseologischen Wörterbuch“. *Zeitschrift für Slawistik*, Vol. 35/4.
- Einecke G., 1991 : „Unterrichtsideen. Integrierter Grammatikunterricht“. In : *Textproduktion und Grammatik*. Stuttgart, 5–10.
- Esa M., 1999 : „Viele Vehikel führen nach Rom : Sprichwörter und Redensarten im Deutschunterricht“. *Unterrichtspraxis*, 45–59.
- Estill R., Kemper S., 1982 : “Interpreting idioms”. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 11, n° 6, 559–568.
- Ettinger S., 1992 : « Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques ». In : G. Dorion, éd. : *Le français aujourd'hui : une langue à comprendre (mélanges offerts à Juergen Olbert)*. Frankfurt am Main, Diesterweg, 98–109.
- Ettinger S., 1998 : „Einige Überlegungen zur Phrasodidaktik“. In : W. Eismann, ed.: *Europhras 95: Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum, 201–217.
- Ettinger S., 2008 : “Alcances e limites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigação”. *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 10.
- Everaert M., éd., 1995 : *Idioms*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Fernando C., 1978 : “Towards a definition of idiom, its nature and function”. *Studies in Language*, Vol. 2/3, 313–343.
- Fernando C., Flavell R., 1981 : *On idiom. Critical views and perspectives*. Exter, University of Exter.
- Fleischer W., 1982 : *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- Flonta A., 1995 : “Di proverbio in proverbio – Potenziale semantico della paremiologia comparata (inglese e lingue romanze)”. *An Electronic Journal of International Proverb Studies*, Vol. 1, 151–175.
- Florczak J., 2010 : *Językoznawcze aspekty modelu kształtowania kompetencji języka obcego*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Florczak J., 2011 : « Comment sensibiliser les apprenants de FLE aux expressions idiomatiques ? Exemples de techniques d'enseignement / apprentissage ». In : M. Lipińska, éd. : *L'état des recherches et les tendances du développement de la parémiologie et de la phraséologie romanes*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, 143–154.
- Flores D'Arcais G.B., 1993 : “The comprehension and semantic interpretation of idioms”. In : C. Cacciari, P. Tabossi, eds.: *Idioms: Processing Structure and Interpretation*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 79–97.

- Fontanier P., 1977 : *Les figures du discours*. Paris, Flammarion.
- François J., Manguin J.-L., 2006 : « Dispute théologique, discussion oiseuse et conversation téléphonique : les collocations adjectivo-nominales au coeur du débat ». *Langue Française*, Vol. 150, 50–65.
- Fraser B., 1970 : “Idioms within a transformational grammar”. *Foundations of Language*, Vol. 6 (1), 22–42.
- Frazier L., Rayner K., 1990 : “Taking on semantic commitments: Processing multiple meanings vs. multiple senses”. *Journal of Memory and Language*, Vol. 29, 181–200.
- Frei H., 1962 : « L’unité linguistique complexe ». *Lingua*, Vol. 11, 128–140.
- Gaatone D., 1976 : « Locutions prépositives et groupes prépositionnels ». *Linguistics*, Vol. 167, 15–33.
- Gaatone D., 1981 : « Les locutions verbales : pour quoi faire ? ». *Revue Romane*, Vol. 16 [Copenhague].
- Gaatone D., 1984 : « La locution ou le poids de la diachronie dans la synchronie ». In : *Actes du colloque international*. Montréal, Université Mc.Gill.
- Gaatone D., 1997 : « La locution : analyse interne et analyse globale ». In : M. Martins-Baltar, éd. : *La locution entre langue et usages*. Vol. 1–3. Paris, Fontenay-Saint Cloud : ENS, 165–177.
- Gajos M., 1995 : *Reprezentacje graficzne w dydaktyce języka obcego*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Gak V., 1977 : *Sopostavitelnaja leksikologija. Na materiale francuzskogo i russkogo jazykov*. Moskva.
- Galisson R., 1979 : *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- Galisson R., 1983 : *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Paris, Clé International.
- Galisson R., 1984a : *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris, Clé International.
- Galisson R., 1984b : *Les mots. Mode d’emploi. Les expressions imagées*. Paris, Clé International.
- Galisson R., 1991 : *De la langue à la culture par les mots*. Paris, Clé International.
- Gary J.O., Gary N., 1981 : “Caution: Talking May Be Dangerous to Your Linguistic Health. The Case for a Much Greater Emphasis on Listening Comprehension in Foreign Language Instruction”. *IRAL*, Vol. 19, 1–14.
- Gary J.O., Gary N., 1982 : “Packaging Comprehension Materials: Towards Effective Language Instruction in Difficult Circumstances”. *System*, Vol. 10, 61–69.
- Gattegno C., 1972 : *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York, Educational Solutions.
- Ghariani Baccouche M., 2003 : « Expressions idiomatiques, traduction et enseignement ». In : S. Mejri, T. Baccouche, A. Clas, G. Gross, eds : *Traduire la langue. Traduire la culture*. Paris, Maisonneuve et Larose, 95–107.
- Ghariani Baccouche M., 2006 : « Séquences figées et stratégies d’apprentissage : Analyse de corpus et perspectives didactiques ». In : J. François, S. Mejri, eds : *Composition syntaxique et figement lexical*. Caen, Presses Universitaires de Caen, 273–280.

- Gibbs R.W., 1980 : "Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation". *Memory and Cognition*, Vol. 8, 149–156.
- Gibbs R.W., 1986 : "Skating on thin ice: literal meaning and understanding idioms in conversation". *Discourse Processes*, Vol. 9, 17–30.
- Gibbs R.W., 1987 : "Linguistic factors in children's understanding of idioms". *Journal of Child Language*, Vol. 14, 569–586.
- Gibbs R.W., 1991 : "Semantic analyzability in children's understanding of idioms". *Journal of Speech and Hearing Language*, Vol. 34, 613–620.
- Gibbs R.W., 1992 : "What do idioms really mean?". *Journal of Memory and Language*, Vol. 31, 485–506.
- Gibbs R.W., Beitel D., 1995 : "What proverb understanding reveals about how people think". *Psychological Bulletin*, Vol. 118 (1), 133–154.
- Gibbs R.W., Nayak N.P., 1989 : "Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms". *Cognitive Psychology*, Vol. 21, 100–138.
- Gibbs R.W., Nayak N.P., Cutting C., 1989 : "How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing". *Journal of Memory and Language*, Vol. 28, 576–593.
- Gibbs R.W., O'Brien J., 1990 : "Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning". *Cognition*, Vol. 36, 35–68.
- Gibbs R.W., Strom L.K., Spivey-Knowlton M.J., 1997 : "Conceptual metaphors in mental imagery for proverbs". *Journal of Mental Imagery*, Vol. 21 (3&4), 83–110.
- Giermak-Zielińska T., 2000 : *Les expressions figées – propositions pour un traitement contrastif*. Varsovie, Publications de l'Institut de Philologie Romane, Université de Varsovie.
- Gläser R., 1988 : "The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms". In: W. Hüllen, R. Schulze, eds.: *Understanding the Lexicon*. Tübingen, 264–279.
- Gleason J.B., Ratner N., 2005 : *Psycholingwistyka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- González Rey I., 2002 : *La phraséologie du français*. Toulouse, Presses de l'Université du Mirail.
- González Rey I., 2004 : "A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada". *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, Vol. 6, 113–130.
- González Rey I., 2005 : « L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE ». In: A. Servent Ramos, éd.: *Espace et Texte dans la culture française*. T. 3. Alicante, Université d'Alicante, 1421–1439.
- González Rey I., 2007 : *La didactique du français idiomatique*. InterCommunications & E.M.E, Belgique.
- González Rey I., 2010 : « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement ». In: *La Culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université – Actes*. Lyon, http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche_article/ (consulté le 25 janvier 2011).
- González Rey I., Fernández González V., 2006 : « La didactique des expressions figées en langue étrangère ». In: M. Casado Velarde, R. Gon-

- zález Ruiz, V. Romero Gualda, réd. : *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Madrid, Universidad de Navarra, 1015–1029.
- Gougenheim G., 1971 : « Une catégorie lexico-grammaticale : les locutions verbales ». *Études de linguistique appliquée*, Vol. 2, 56–64.
- Gouvard J.M., 1996 : « Les formes proverbiales ». *Langue Française*, Vol. 110, 48–63.
- Gréciano G., 1983a : « À propos de la délimitation de l’idiome ». *Verbum*, Vol. 6 [Nancy], 63–79.
- Gréciano G., 1983b : *Signification et dénotation en allemand. La sémantique des expressions idiomatiques*. Recherches linguistiques, Études publiées par le Centre d’Analyse Syntaxique, Université de Metz.
- Gréciano G., 1984a : « Pour un apprentissage des unités phraséologiques ». *Nouveaux Cahiers d’Allemand*, Vol. 2, 95–113.
- Gréciano G., 1984b : « L’irréductibilité de l’expression idiomatique à sa paraphrase... » In : G. Kleiber, éd. : *Recherches en pragma-sémantique*. Metz, 107–122.
- Gréciano G., 2003 : « Phraséologie et traduction ». In : S. Mejri, T. Baccouche, A. Clas, G. Gross, eds : *Traduire la langue. Traduire la culture*. Paris, Maisonneuve et Larose, 81–93.
- Greimas A., 1966 : *Sémantique structurale*. Paris, Larousse.
- Gross G., 1986 : *Typologie des noms composés : le lexique électronique des noms composés du français*. Rapport ATP, CNRS, Université Paris XIII.
- Gross G., 1988a : « Degré de figement des noms composés ». *Langages*, Vol. 90, 57–72.
- Gross G., 1988b : « Réflexions sur la notion de locution conjonctive ». *Langue Française*, Vol. 77, 19–36.
- Gross G., 1989 : *Les constructions converses du français*. Genève, Droz.
- Gross G., 1990 : « Définition des noms composés dans un lexique-grammaire ». *Langue Française*, Vol. 87, 84–90.
- Gross G., 1991 : « Typologie des adjectivaux ». In : *Analyse et synthèse dans les langues romanes et slaves*. Tübingen, Narr Verlag, 163–178.
- Gross G., 1993 : « Trois applications de la notion de verbe support ». *L’Information grammaticale*, Vol. 59, 36–41.
- Gross G., 1994 : « Connecteurs et traitement automatique ». In : *TA-TAO : Recherches de pointe et applications immédiates*. Montréal, Aupelf-Uref, 287–306.
- Gross G., 1996 : *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris, Ophrys.
- Gross M., 1975 : *Méthodes et syntaxe*. Paris, Hermann.
- Gross M., 1977 : *Grammaire transformationnelle du français, 2 : Syntaxe du nom*. Paris, Larousse.
- Gross M., 1981 : « Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique ». *Langages*, Vol. 63, 7–52.
- Gross M., 1982 : « Une classification des phrases figées du français ». *Revue québécoise de linguistique*, Vol. 11, 151–185.
- Gross M., 1985 : « Sur les déterminants dans les expressions figées ». *Langages*, Vol. 79, 89–117.

- Gross M., 1986a : *Grammaire transformationnelle du français, 3 : Syntaxe de l'adverbe*. Paris, Asstril.
- Gross M., 1986b : « Les nominalisations d'expressions figées ». *Langue Française*, Vol. 69, 64–84.
- Gross M., 1988a : « Les limites de la phrase figée ». *Langages*, Vol. 90, 7–22.
- Gross M., 1988b : « Sur les phrases figées complexes du français ». *Langue Française*, Vol. 77, 47–70.
- Gross M., 1993 : « Les phrases figées en français ». *L'Information Grammaticale*, Vol. 59, 36–41.
- Gross M., 1996 : « Les formes "être prép. X" du français ». *Linguisticae Investigationes*, Vol. 20 (2), 217–270.
- Grossmann F., Tutin A., 2003 : « Quelques pistes pour le traitement des collocation ». In : F. Grossman, A. Tutin, eds.: *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, De Werelt, 5–21.
- Grossmann F., Tutin A., eds, 2003 : *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, De Werelt.
- Grzegorzczkova R., 1998 : „O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych”. W: *Język a kultura*. T. 12. Wrocław, 109–115.
- Guelich E., Krafft U., 1997 : « Le rôle du préfabriqué dans les processus de la production discursive ». In : M. Martins-Baltar, éd.: *La locution entre langue et usages*. Vol. 1–3. Paris, Fontenay-Saint Cloud : ENS, 225–240.
- Guiraud P., 1962 : *Les locutions françaises*. Paris.
- Günther K., 1984 : „Prädikativphraseme in Deutschen und Russischen“. In: *Linguistische Studien*. Berlin.
- Günther K., 1990 : „Äquivalenzbeziehungen in der Phraseologie“. *Zeitschrift für Slawistik*, Vol. 35/4.
- Haecki-Buhofer A., 2004 : « La compréhension des phrasèmes : approches psycholinguistiques ». In : *L'espace euro-méditerranéen : une idiomaticité partagée*. T. 2. Tunis, 141–148.
- Hagström A.-Ch., 2002 : « Un miroir aux alouettes ? : Stratégies pour la traduction des métaphores ». *Studia Romanica Upsaliensia*, Vol. 64.
- Hallsteinsdóttir E., 1999 : „Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsche als Fremdsprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Vol. 2. Herder-Institut der Universität Leipzig, Verlag Langenscheidt, 93–97.
- Hausmann F.J., 1989 : « Le dictionnaire de collocations ». In: F.J. Hausmann, O. Reichmann, H.E. Wiegand, L. Zgusta, eds.: *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires*. Berlin / New York, De Gruyter, 1010–1019.
- Heinz M., 1993 : *Les locutions figurées dans le "Petit Robert". Description critique de leur traitement et propositions de normalisation*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Heinz M., 1997 : « L'à-peu-près dans les locutions et son traitement lexicographique ». In : *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*. Paris, Collection « Saint-Cloud », Klincksieck, 213–230.
- Hessky R., 1992 : „Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol. 21, 159–168.

- Hessky R., 1997 : „Feste Wendungen – ein Heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 3, 139–143.
- Hogaboam T., Perfetti C., 1975 : “Lexical ambiguity and sentence comprehension”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 14, 265–274.
- Howarth P.A., 1996 : *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen.
- Howarth P.A., 1998 : “The Phraseology of Learners’ Academic Writing”. In: A.P. Cowie, ed.: *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford, 161–186.
- Hudson J., 1998 : *Perspectives on fixedness: applied and theoretical*. Lund, Lund University Press.
- Hunston S., Francis G., 2000 : *Pattern Grammar*. Amsterdam, Benjamins.
- Hymes D., 1960 : “Ethnography of speaking”. In: I. Fishman, ed.: *Readings in the sociology of language*. Mouton, 99–138.
- Ibrahim A.H., 1999 : « Constructions figées et constructions à support ». In : S. Mejri, G. Gross, A. Clas, T. Baccouche, eds : *Le figement lexical*. Tunis, 373–387.
- Iralde L., Lainé A., 2004 : « Compréhension d’expressions idiomatiques familières selon leur degré de transparence métaphorique chez l’enfant et l’adolescent de langue maternelle française ». *Le Langage et l’Homme*, Vol. 39, n° 2, 142–166.
- Jereczek-Lipińska J., 2005 : « Intégrer les expressions figées dans le cours de FLE ». *Le français dans le monde*, Vol. 341, septembre–octobre, 38–40.
- Jespersen O., 1971 : *La philosophie de la grammaire*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Jorge G., 1992 : « Les expressions idiomatiques correspondantes : analyse comparative ». *Terminologie & Traduction*, Vol. 2–3, 127–134.
- Kacprzak A., 2004a : „Leksyka a kultura: frazeologizmy wyrażające porównanie w języku francuskim i polskim”. W: M. Grabska, red.: *Słowa, słowa, słowa... w komunikacji językowej*. T. 2. Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kacprzak A., 2004b : « Dimension culturelle de la traduction : comment traduire un cliché ? ». In : *Traduire au XXI siècle*. Actes, Faculté Philologique, Thessaloniki.
- Katz J.J., 1973 : “Compositionality, idiomaticity and lexical substitution”. In: S.R. Anderson, P. Kiparsky, eds.: *A festschrift for Morris Halle*. New York, Holt, Reinhart and Winston, 357–376.
- Katz J.J., Postal P.M., 1963 : “Semantic interpretation of idioms and sentences containing them”. *M.I.T. Quarterly Progress Report*, Vol. 70, 275–282.
- Kellerman E., 1983 : “Now you see it, now you don’t”. In: S. Gass, L. Selinker, eds.: *Language transfer in language learning*. Mass.: Newbury House Publishers, Rowley.
- Kelly P., 1985 : *A Dual Approach to FL Vocabulary Learning: The Conjoining of Listening Comprehension and Mnemonic Practices*. Université Catholique de Louvain [Ph. D. Dissertation].
- Keysar B., Bly B.M., 1999 : “Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure?”. *Journal of Pragmatics*, Vol. 31, 1559–1578.

- Kleiber G., 1990 : *La sémantique du prototype*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Kleiber G., 1994a : *Nominales – Essais de sémantique référentielle*. Paris, Armand Colin Éditeur.
- Kleiber G., 1994b : « Métaphore : le problème de la déviance ». *Langue Française*, Vol. 101, 35–56.
- Klein J.R., Lamiroy B., 1994 : « Expressions figées de Belgique ». *Linguisticae Investigationes*, Vol. 18, 2, 285–321.
- Klimaszewska Z., 1996 : „Proces idiomatyzacji na przykładzie języka niderlandzkiego”. W: A.M. Lewicki, red.: *Problemy frazeologii europejskiej*. T. 1. Warszawa, Energeia, 107–112.
- Kocurek R., 1991 : *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag.
- Komicz L., 1981 : *Zagadnienia syntagmatyki leksykalnej i semantycznej (na materiale języka angielskiego i rosyjskiego)*. Opole, WSP.
- Komorowska H., 1982 : *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa, PWN.
- Komorowska H., 2002 : *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Kopaliński W., 2003 : *Słownik wyrazów i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa, Muza S.A.
- Kótova M., 1998 : “As achegas rusas ós estudos fraseolóxicos”. In: *Actas do I Coloquio galego de Fraseoloxía*. Santiago de Compostela, 247–256.
- Kovesces Z., Szabo P., 1996 : “Idioms: A view from cognitive semantics”. *Applied Linguistics*, Vol. 17 (3), 326–355.
- Kozarzewska E., 1969 : „Typy alternacji w związkach frazeologicznych”. *Prace Filologiczne*, Vol. 19, 179–184.
- Kozarzewska E., 1994 : „Czy derywacja semantyczna występuje we frazeologii”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 6, 41–49.
- Krashen S.D., 1976 : “Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning”. *TESOL Quartely*, Vol. 10, 157–168.
- Krashen S.D., 1977 : “The Monitor Model for Adult Second Language Performance”. In: M. Burt, H. Dulay et M. Finocchiaro, eds.: *Viewpoints on English as a Second Language*. New York, Regents, 152–161.
- Krashen S.D., 1981 : *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen S.D., 1982 : *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen S.D., 1985 : *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- Krasnowolski A., 1898 : *Słownik frazeologiczny. Poradnik dla piszących*. Warszawa.
- Krawczyk J., 2009 : „Proces glottodydaktyczny ukazany z perspektywy kompetencji werbalnej i niewerbalnej”. *Języki Obce w Szkole*, Vol. 4, 24–30.

- K ü h n P., 1985 : „Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert. ‘Jemandem auf die Finger gucken’ in einer Bundestagsrede“. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 16, 37–46.
- K ü h n P., 1987 : „Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol. 16, 62–79.
- K ü h n P., 1992 : „Phraseodidaktik. Entwicklungen. Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol. 21, 169–189.
- K ü h n P., 1994 : „Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseologie und Phraseodidaktik“. In: B. S a n d i g, ed.: *Studien zur Phraseologie und Parömiologie*. Bochum, Europhras 92, 411–428.
- K u n i n A.V., 1970 : *Anglijskaja frazeologija (teoretičeskij kurs)*. Moskva.
- K u r c z I., 2001 : *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, Scholar.
- K u r c z I., 2005 : „Teoria umysłu a kompetencja komunikacyjna” W: B. S i e r o c k a, red.: *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*. Wrocław, Oficyna Wyd. ATUT.
- K u r o d a S.Y., 1973 : « Le jugement catégorique et le jugement théétique. Exemples tirés de la syntaxe japonaise ». *Langages*, Vol. 29, 81–110.
- L a k o f f G., 1987 : *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- L a k o f f G., J o h n s o n M., 1980 : *Metaphores We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- L a m i r o y B., 2003 : « Les notions linguistiques de figement et de contrainte ». *Linguisticae Investigationes*, Vol. 26, 1, 1–14.
- L a m i r o y B., 2008 : « Les expressions figées : à la recherche d’une définition ». In : P. B l u m e n t h a l, S. M e j r i, eds: *Les séquences figées : entre langue et discours*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 85–98.
- L a m i r o y B., K l e i n J.R., 2005 : « Le problème central du figement est le semi-figement ». In: A. B a l i b a r - M r a b t i, C. V a g u e r, eds: *Le semi-figement*. Linx: Revue des linguistes de l’Université de Paris X – Nanterre, n° 53/2005, 135–154.
- L a n g a c k e r R., 1987 : *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. Stanford.
- L a n g a c k e r R., 1991a : *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York.
- L a n g a c k e r R., 1991b : *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 2. Stanford.
- L a p o r t e E., 1988 : « La reconnaissance des expressions figées lors de l’analyse automatique ». *Langages*, Vol. 90, 117–126.
- L a s k o w s k i M., 2003a : „Inkluzja teorii frazeologicznych do praktyki nauczania języków obcych jako imperatyw lingwistyki konfrontatywnej”. *Neofilolog*, Vol. 22, 45–57.
- L a s k o w s k i M., 2003b : *Semantische und pragmatische Aspekte der deutschen und polnischen Phraseologie*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- L a s k o w s k i M., 2007 : „Istota, cele i zadania frazeodydaktyki”. *Przegląd glottodydaktyczny*, T. 23, 49–65.

- Laskowski M., 2009 : „Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych”. *Języki Obce w Szkole*, Vol. 2, 16–28.
- Laval V., 2001 : “How do french-speaking children and adults understand idioms?”. In: I. Diazabal, B. MacWhinney, eds.: *Pragmatics and discourse*. Donastia, Cascadilla Press.
- Laval V., 2003 : “Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children”. *Journal of Pragmatics*.
- Le Guern M., 1973 : *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris, Larousse, Collection : Langue et langage.
- Lehrer A., 1974 : *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam, North Holland Publishing Company.
- Le Pesant D., 1994 : « Les compléments nominaux du verbe lire, une illustration de la notion de “classes d’objets” ». *Langages*, Vol. 115, 31–46.
- Levorato M.C., Cacciari C., 1992 : “Children’s comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity”. *Journal of Child Language*, Vol. 19, 415–433.
- Levorato M.C., Cacciari C., 1995 : “The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children”. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 60, 261–283.
- Lewicki A.M., 1976 : *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria związku frazeologicznego*. Katowice, UŚ.
- Lewicki A.M., 1981 : „Derywacja frazeologiczna, najwyższy współcześnie stopień abstrakcji w poznaniu zasobu frazeologicznego języka”. W: J. Bartmiński, red.: *Pojęcie derywacji w lingwistyce*. Lublin.
- Lewicki A.M., 1982a : „O motywacji frazeologizmów”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 1, 33–47.
- Lewicki A.M., 1982b : „Problemy metodologiczne wariantowości związków frazeologicznych”. W: A.M. Lewicki, red.: *Stalość i zmienność związków frazeologicznych*. Lublin, UMCS, 37–46.
- Lewicki A.M., 1985 : „Motywacja globalna frazeologizmów. Znaczenie przenośne, symboliczne i stereotypowe”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 3, 7–23.
- Lewicki A.M., 1986 : „Składnia związków frazeologicznych”. *Biuletyn PTJ*, z. 40, 75–83.
- Lewicki A.M., 1999 : „Od przysłowia do frazeologizmu”. W: W. Banyś, L. Bednarczyk, S. Karolak, red.: *Studia Lingwistyczne ofiarowane prof. K. Polańskiemu na 70-lecie Jego Urodzin*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 157–163.
- Lewicki A.M., 2003 : *Studia z teorii frazeologii*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Lewis M., 2000 : *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove, Language teaching publications LTP.
- Lipińska M., 2003 : *Les proverbes prototypiques polonais et français*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Lipińska M., 2004 : *L’Équivalence des proverbes polonais et des proverbes français*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Lippmann W., 1922 : *Public Opinion*. New York.

- Lipshitz E., 1981 : « La nature sémantico-structurale des phraséologismes analytiques verbaux ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 38 (1), 35–44.
- Lodge D.N., Leach E.A., 1975 : “Children’s acquisition of idioms in the English language”. *Journal of Speech and Hearing Language*, Vol. 18, 521–529.
- Lozanov G., 1979 : *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, Gordon & Breach.
- Lüger H.H., 1997 : „Anregungen zur Phraseodidaktik“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Vol. 32, 69–120.
- Lüger H.H., Lorenz Bourjot M., 2001 : „Phraseologie und Phraseodidaktik“. *Französisch heute*, Vol. 4, 200, 462–464.
- MacKay D., 1979 : “Lexical insertion, inflection, and derivation: Creative processes in word production”. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 8, 477–498.
- Makkai A., 1972 : *Idiom structure in English*. Paris, The Hague, Mouton.
- Maloux M., 1960 : *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris, Librairie Larousse.
- Markowski A., 2002 : *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa, PWN.
- Martin R., 1997 : « Sur les facteurs du figement lexical ». In : M. Martins-Baltar, éd. : *La locution, entre langue et usages*. Vol. 1–3. Paris, Fontenay-Saint Cloud : ENS, 291–305.
- Martin R., 2001 : *Sémantique et automate*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Martin R., 2002 : *Pour comprendre la linguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Martinet A., 1961 : « Information et dynamique du langage ». In : *Colloque sur les problèmes de la Communication*. N° 2 bis. Paris.
- Martinet A., 1965 : « Syntagme et syntème ». *La linguistique*, Vol. 2.
- Matešić J., 1985 : „Problemy ruskoj i niemieckoj frazeologii”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 2, 17–25.
- McCarthy M., 1990 : *Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press.
- McCawley J.D., 1971 : “The Applicability of Transformations to Idioms”. In : *Papers from the 7th Regional Meeting*, CLS, 7.
- McGlone M.S., Glucksberg S., Cacciari C., 1994 : “Semantic productivity and idiom comprehension”. *Discourse Processes*, Vol. 17, 167–190.
- Mejri S., 1994 : « Séquences figées et expression de l’intensité ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 65, 112–122.
- Mejri S., 1996 : « Binarisme, dualité et séquences figées ». In : *Les formes du sens*. Duculot, 249–256.
- Mejri S., 1997a : *Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, Série : Linguistique, Vol. 10. Manouba.
- Mejri S., 1997b : « Défigement et jeux de mots ». *Études linguistiques*, Vol. 3, 75–92.
- Mejri S., 1998a : « Structuration sémantique et variation des séquences figées ». In : S. Mejri, G. Gross, A. Clas, T. Baccouche, eds : *Le figement lexical*. 1^{ères} Rencontres Linguistiques Méditerranéennes, Tunis, 103–112.
- Mejri S., 1998b : « La globalisation sémantique ». In : W. Banyś, éd. : *Neophilologica*. Vol. 13. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 83–93.

- Mejri S., 1998c : « La mémoire des séquences figées : une troisième articulation ou la réhabilitation du culturel dans la linguistique ». *La mémoire des mots*, 3–11.
- Mejri S., 2000a : « Figement et renouvellement du lexique : quand le processus détermine la dynamique du système ». *Le Français Moderne*, Vol. 68, 1, 39–62.
- Mejri S., 2000b : « Traduction, poésie, figement et jeux de mots ». *Meta*, Vol. 45, 3, 412–423.
- Mejri S., 2000c : « Syntaxe et figement ». In : *Lexique, Syntaxe et Sémantique*. Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, 333–342.
- Mejri S., éd., 2003 : « Le figement lexical ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 82, 1.
- Mejri S., 2006 : « Figement et phraséologie en français ». In : M. Bracops, A.-É. Dalcq, J. Goffin, A. Jabé, V. Louis, M. Van Campenhoudt, eds : *Des arbres et des mots. Hommage à D. Blampain*. Bruxelles, Éditions du Hazard, 169–186.
- Mejri S., 2008 : « Vers un dictionnaire électronique des séquences figées ». In : G. Dotoli, G. Papoff, eds : *Du sens des mots. Le réseau sémantique du dictionnaire*, 117–129.
- Mejri S., 2009 : « Figement, défigement et traduction. Problématique théorique ». In : P. Mogorrón Huerta, S. Mejri, eds : *Figement, défigement et traduction*. Universidad de Alicante, 153–163.
- Mejri S., 2010 : « Structuration sémantique des séquences figées ». In : P. Blumenthal, S. Mejri, eds : *Les configurations du sens*. Stuttgart, Steiner, 59–71.
- Mejri S., 2011 : « Phraséologie et traduction des textes spécialisés » [document électronique], <http://192.168.170.5/pmb/catalog.php>, Universidad de Alicante, Alicante, 125–137 (consulté le 20 octobre 2011).
- Mejri S., Gross G., Clas A., Baccouche T., eds, 1998 : *Le figement lexical*. 1^{ères} Rencontres Linguistiques Méditerranéennes, Tunis.
- Mel'čuk I., 1993 : « La phraséologie est son rôle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, Vol. 92, 82–113.
- Mel'čuk I., 1998 : « Collocations and Lexical Functions ». In : A.P. Cowie, ed.: *Phraseology. Theory. Analysis and Applications*. Oxford, Clarendon Press, 23–53.
- Mel'čuk I., 2003 : « Collocations : définition, rôle et utilité ». In : F. Grossman, A. Tutin, eds : *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, De Werelt, 23–31.
- Mel'čuk I., 2011 : « Phrasèmes dans le dictionnaire ». In : J.-C. Ancombre, S. Mejri, eds : *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris, Honoré Champion Éditeur, 41–61.
- Miczka E., 2002 : « Quelques remarques sur la conception prototypique de la représentation textuelle ». In : W. Banyś, éd. : *Neophilologica*. Vol. 15. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 117–125.
- Mieder W., 1979 : *Deutsche Sprichwörter und Redensarten*. Stuttgart, Reclam 9550.
- Minsky M., 1986 : *The Society of Mind*. New York, Simon & Schuster. (*La Société de l'esprit*, 1988, Paris, InterÉditions).
- Misri G., 1987 : *Le figement linguistique en français contemporain*. [Thèse de doctorat]. Paris V, Université René Descartes.

- Mogorrón Huerta P., 2011 : « Compétences phraséologiques et traitement des expressions figées dans les dictionnaires ». In : M. Van Campenhoudt, T. Lino, R. Costa, eds : *Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 517–535.
- Moldoveanu M., 2001 : « Structures métaphoriques dans la phraséologie : quels enjeux pour la traduction ? ». In : A. Clas, H. Awaiss, J. Hardane, eds : *L'éloge de la différence : la voix de l'autre*. Série : Actualité Scientifique, 491–495.
- Molotkov A., 1977 : *Osnovy frazeologii russkogo jazyka*. Leningrad.
- Monseil S., 1985 : "Repetition and the lexicon". In : A.W. Ellis, ed. : *Progress in the psychology of language*. Vol. 1. Hove and London, Erlbaum.
- Moon R., 1998 : *Fixed Expressions and idioms in English, a corpus-based approach*. Oxford, Clarendon Press.
- Mullet V., 1994 : *Rôle de la polarité des homographes et de la nature du contexte dans l'accès au lexique*. [Thèse de doctorat]. Université Paris VIII.
- Mullet V., Denhière G., 1997 : « Accès au lexique et ambiguïtés lexicales nominales : effet de la polarité des homographes et de la nature du contexte ». In : J. François, G. Denhière, eds : *Sémantique linguistique et psychologie cognitive. Aspects théoriques et expérimentaux*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 53–57.
- Murrell G.A., Morton J., 1974 : "Word recognition and morphemic structure". *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 102, 963–968.
- Nagy O., 1954 : „Gábor, Mi a szólás ?". *Magyar Nyelv*, Jg 50.
- Nation I.S.P., 2001 : *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nation P., 1993 : "Vocabulary size, growth, and use". In : R. Schreuder, B. Weltens, eds.: *The bilingual lexicon*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 115–134.
- Nazarian A., 1976 : *Frazeologija sovremennogo francuzskogo jazyka*. Moskva.
- Nerlich B., Todd Z., Herman V., Clarke D.D., 2003 : *Polysemy. Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Berlin, De Gruyter.
- Netzlaff M., 2005 : *La collocation adjectif-adverbe et son traitement lexicographique*. Norderstedt, Books on demand.
- Newmeyer F., 1972 : "The insertion of idioms". In : *Papers from the 8th regional meeting*. Chicago Linguistic Society.
- Nicolas C., 2008 : *Didáctica de las locuciones verbales francesas en clase de FLE (nivel intermedio) para estudiantes adultos*. [Thèse de doctorat sous la direction de J. Sevilla Muñoz]. Universidad Complutense de Madrid.
- Nippold M.A., 1988 : "Figurative language". In : M.A. Nippold, ed.: *Later language development, ages 9 through 19*. Boston, College Hill Press, 179–209.
- Nippold M.A., Rudzinski M., 1993 : "Familiarity and transparency in idiom explanation: a developmental study of children and adolescents". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 36, 728–737.
- Nippold M.A., Taylor C.L., 1995 : "Idiom understanding in youth: further examination of familiarity and transparency". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 38, 426–433.

- Nippold M.A., Taylor C.L., 2002 : "Judgments of idioms familiarity and transparency: a comparison of children and adolescents". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 45, 384–391.
- Nowakowska-Kempna I., 1995 : *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Nunberg G., 1978 : *The pragmatics of reference*. Bloomington, Indiana University of Linguistics.
- Nunberg G., Sag I., Wasow T., 1983 : "Idioms: an interim report". In: S. Hattori, K. Inoue, eds.: *Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguistics*. The Hague: Mouton, 102–115.
- Nunberg G., Sag I., Wasow T., 1994 : "Idioms". *Language*, Vol. 70, 491–538.
- Oliveira I., 2007 : « Sens figuré et compréhension humaine », www.msh-clermont.fr/IMG/pdf/11-OLIVEIRA_89-99_.pdf (consulté le 20 septembre 2010).
- Onifer W., Swinney D.A., 1981 : "Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency of meaning and contextual bias". *Memory and Cognition*, Vol. 9 (3), 225–236.
- Ortony A., Turner T.J., Larson-Shapiro N., 1985 : "Cultural and instructional influences on figurative language comprehension by inner city children". *Research in the Teaching of English*, Vol. 19, 25–36.
- Osgood C.E., Hoosain R., 1974 : "Salience of the word as a unit in the perception of language". *Perception and Psychophysics*, Vol. 15, 168–192.
- Ostyn P., Godin P., 1985 : "Ralex: an Alternative Approach to Language Teaching". *Modern Language Journal*, Vol. 69, 346–355.
- Pajdzińska A., 1982a : „Granice związku frazeologicznego jako problem leksyko-graficzny”. *Biuletyn Slawistyczny*, R. VII, 39–48.
- Pajdzińska A., 1982b : „Elementy motywujące znaczenie w składzie związków frazeologicznych”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 1, 81–87.
- Pauna R., 2008 : « Causes et métaphore ». In : W. Banyś, éd. : *Neophilologica*. Vol. 20. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 170–185.
- Pavel S., 1991 : « Changement sémantique et terminologique ». *Meta*, Vol. 36, n° 1, 41–48.
- Pecman M., 2005 : « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 8, n° 1, 109–122, http://alsic.u-strasbg.fr/v08/pecman/alsic_v08_15-rec9.htm (consulté le 28 janvier 2011).
- Pecman M., 2007 : « L'enjeu de la classification en phraséologie ». In: A. Häcki Buhofer, H. Burger, eds.: *Phraseology in Motion II*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 29–47.
- Permiakov G., 1988 : *Tel grain, tel pain – Poétique de la sagesse populaire*. Moscou, Éditions du Progrès.
- Peterson R., Burgess C., 1993 : "Syntactic and semantic processing during idiom comprehension: neurolinguistic and psycholinguistic dissociations". In: C. Cacciari, P. Tabossi, eds.: *Idioms: Processing Structure and Interpretation*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, 201–223.
- Piaget J., 1961 : *Les mécanismes perceptifs*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Piaget J., 1962 : *Le langage et les opérations intellectuelles*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Piaget J., 1968 : *Formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pineaux J., 1958 : *Proverbes et dictons français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Polański K., red., 1993 : *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław, Ossolineum.
- Porawska J., 1991 : *Semantyczne aspekty frazeologii czasowników ruchu*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Pordány L., 1986 : “A comparison of some English and Hungarian freezes”. In: J. Fisiak, ed.: *Papers and Studies in contrastive Linguistics*. Vol. 21. Poznań.
- Pottier B., 1964 : « Vers une sémantique moderne ». *Travaux de linguistique et de littérature*, Vol. 2.
- Pottier B., 1987 : *Théorie et analyse en linguistique*. Paris, Hachette.
- Prandi M., 1998 : « Les motivations conceptuelles du figement ». In : S. Mejri, G. Gross, A. Clas, T. Baccouche, eds : *Le figement lexical*. Tunis, 87–101.
- Prinz P.M., 1983 : “The development of idiomatic meaning in children”. *Language and Speech*, Vol. 26, 263–272.
- Pruvost J., 2008 : « Le traitement de la séquence figée en lexicographie et en dictionnaire ». In : P. Blumenthal, S. Mejri, eds : *Les séquences figées : entre langue et discours*. Stuttgart, Steiner, 145–158.
- Putnam H., 1975 : *Mind, Language and Reality*. London, Cambridge.
- Quang Phuc Dong, 1971 : “The applicability of transformations to idioms”. *CLS*, Vol. 7 [Chicago], 198–205.
- Rastier F., 1987 : *Sémantique interprétative*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Rastier F., 1994 : « Tropes et sémantique linguistique ». *Langue Française*, Vol. 101, 80–101.
- Rehail H., 1996 : « L'acquisition des locutions d'une langue étrangère : aspects linguistiques et sémantiques ». *Rivista Lingüística*, Vol. 36 [Ljubljana, Slovénie], 97–102.
- Reinwein J., 1992 : « La technique Zigzag comme outil pour mesurer l'effet de l'illustration et du texte sur le lecteur en langue seconde ». In : C. Préfontaine, M. Lebrun, eds : *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : actes du colloque*. Montréal, Éditions Logiques, 261–293.
- Rejakowa B., 1986 : *Związki frazeologiczne o identycznej lub podobnej budowie morfologicznej w języku słowackim i polskim*. Wrocław, Ossolineum.
- Rejakowa B., 1994 : *Mechanizmy językowe w przekładzie związków frazeologicznych (na materiale języka polskiego i słowackiego)*. Lublin.
- Rey A., 1973 : « La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique ». In : *Mélanges de Linguistique Française et de Philologie et Littérature médiévales offerts à M. Paul Imbs*. Paris, Klincksieck.
- Rey A., 1984 : « Les implications théoriques d'un dictionnaire phraséologique ». *STEFANO Moyen français*, ITA, n° 14–15.
- Rey A., Chanterreau S., 1979 : *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris.

- Rézeau P., 1990 : « Pour une étude des variantes géographiques et de la phraséologie du français ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 56 (1), 131–308.
- Rohrer Ch., 1967 : *Die Wortzusammensetzung im modernen Französisch*. Tübingen, Narr.
- Rosch E., 1973 : “Natural Categories”. *Cognitive Psychology*, Vol. 4, 328–350.
- Rosch E., 1978 : “Principles of categorisation”. In: E. Rosch, B.B. Lloyd, eds.: *Conditionel Categorisation*. Erlbaum, 15–53.
- Roulet E., 1981 : *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Éd. Hatier-International.
- Ruwet N., 1983 : « Du bon usage des expressions idiomatiques dans l’argumentation en syntaxe générative ». *Revue Québécoise de linguistique*, Vol. 13, 1, 9–145.
- Rytel D., 1982 : „Frazologiczne warianty i synonimy ustalonych porównań w języku czeskim i polskim”. W: A.M. Lewicki, red.: *Stołość i zmienność związków frazeologicznych*. Lublin, UMCS, 69–78.
- Sandra D., 1990 : “On the representation and processing of compound words: Automatic access to constituent morphemes does not occur”. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol. 42A, 529–567.
- Saussure F. de, 1982 (rééd.) : *Cours de la linguistique générale*. Paris, Payot.
- Schapira Ch., 1999 : *Les stéréotypes en français. Proverbes et autres formules*. Paris, Éditions Ophrys, Collection l’Essentiel Français.
- Schmid A., 1991 : *Mettre à toutes les sauces. Analyse sémantico-syntaxique des lexies complexes à base : mettre*. Paris, Klincksieck.
- Schmidlin R., 1999 : *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten ans der Deutschschweiz und ans Deutschland*. Tübingen, Basel: Francke.
- Schmitt N. et autres, eds, 2004 : *Formulaic sequences*. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Schmitt R., 1983 : *Deutsche Redensarten. Ein Quiz- und Übungsbuch*. Stuttgart, Klett.
- Schouten-Van Parreren C., 1985 : *Woorden leren in het vreemde-taalonderwij*. Academisch proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor in de sociale wetenschappen aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, Apeldoorn : Van Walraven.
- Schweigert W.A., 1991 : “The muddy waters of idiom comprehension”. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 20, n° 4, 305–314.
- Searle J.P., 1979 : “Metaphor”. In: A. Ortony, ed: *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Sechehaye A., 1921 : « Locutions et composés ». *Journal de psychologie normale et pathologique*, Vol. 18 [Libr. Felix Alcan], 654–675.
- Selinker L., 1969 : “Language transfer”. *General Linguistics*, Vol. 9, 2.
- Senellart J., 1998 : « Reconnaissance automatique des entrées du lexique-grammaire des phrases figées ». In: B. Lamiroy, éd.: *Le lexique-grammaire (Travaux de Linguistique, 37)*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, 109–127.
- Simatos I., 1986 : *Éléments pour une théorie des expressions idiomatiques*. [Thèse de doctorat], Université Paris 7.

- Sinclair J., 1991 : *Corpus, concordance, collocations*. Oxford, Oxford University Press.
- Skorupka S., 1958 : „Frazeologia a składnia”. *Biuletyn PTJ*, z. 17, 97–114.
- Skorupka S., 1965 : „Z zagadnień frazeologii porównawczej”. *Prace Filologiczne*, Vol. 18, 119–129.
- Skorupka S., 1969 : „Podstawy klasyfikacji jednostek frazeologicznych”. *Prace Filologiczne*, Vol. 19, 219–226.
- Skorupka S., 1982 : „Klasyfikacja jednostek frazeologicznych i jej zastosowanie w leksykografii”. *Z problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 1, 7–16.
- Skorupka S., 1985 : „Stan i perspektywy rozwoju frazeologii porównawczej w Polsce”. *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, Vol. 2, 7–15.
- Smith P.T., Sterling C.M., 1982 : “Factors affecting the perceived morphemic structure of written words”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 21, 704–721.
- Solodub J., 1982 : „K voprosy o sovpadenii frazeologičeskich oborotov v različnych jazykach”. *Voprosy jazykoznanija*, Vol. 2.
- Sperber D., Wilson D., 1989 : *La Pertinence : Communication et cognition*. Paris, Minuit.
- Steiner G., 1978 : *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Paris, Éd. A. Michel.
- Stolze P., 1995 : „Phraseologismen und Sprichwörter als Gegenstand des Deutschunterrichts”. In: R. Baur, Ch. Chlosta, eds.: *Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher*. Bochum, 339–352.
- Stolze P., 1998 : „Ohne Integration kein Preis. Sprichwörter und Phraseologismen im didaktischen Aufwind”. In: D. Hartmann, ed.: *Studien zur Phraseologie und Parömiologie*. Bochum, 311–326.
- Sugano M., 1981 : “The idiom in Spanish language teaching”. *Modern Language Journal*, Vol. 65, 59–66.
- Sułkowska M., 2000a : « Les limites de l’unité phraséologique et les types d’alternances à son intérieur ». In : W. Banyś, éd. : *Neophilologica*. Vol. 14. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 64–71.
- Sułkowska M., 2000b : « Quelques réflexions sur l’équivalence sémantique et syntaxique des expressions figées (au niveau du français, italien et polonais) ». In : W. Banyś, éd.: *Neophilologica*. Vol. 14. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 72–81.
- Sułkowska M., 2001 : « Problèmes méthodologiques et pratiques dans la description des séquences figées ». *Opera Romanica*, Vol. 2, 57–65.
- Sułkowska M., 2003 : *Séquences figées. Étude lexicographique et contrastive. Question d’équivalence*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Sułkowska M., 2004 : « Traitement contrastif des séquences figées (SF) et problème de leur équivalence interlinguale ». In : W. Banyś, éd. : *Neophilologica*. Vol. 16. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 189–200.
- Sułkowska M., 2005 : „Frazeologizmy, idiomy i przysłowia w procesie nauczania i uczenia się języków obcych”. *Języki Obce w Szkole*, Vol. 1, 9–15.
- Sułkowska M., 2006a : « Équivalence interlinguale des expressions figées ». In : K. Polański, éd. : *Linguistica Silesiana*. Vol. 27. Kraków, Universitas, 117–134.

- Sułkowska M., 2006b : „Międzyjęzykowa ekwiwalencja frazeologizmów na przykładzie związków somatycznych w języku polskim, francuskim i włoskim”. W: H. Satkiewicz, red.: *Poradnik Językowy*. Vol. 6. Warszawa, Wydawnictwo UW, 6–16.
- Sułkowska M., 2006c : „Kilka refleksji kontrastywnych w świetle *Polsko-francusko-włoskiego słownika frazeologizmów somatycznych*”. W: V. Koseska-Toszeva, R. Roszko, red.: *Semantyka i konfrontacja językowa*. T. 3. Warszawa, SOW, 117–124.
- Sułkowska M., 2007a : « Expressions figées au cours de l’enseignement-apprentissage des langues étrangères ». In : I. González Rey, éd.: *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. InterCommunications et E.M.E, Belgique, 223–233.
- Sułkowska M., 2007b : „Nauczanie i przyswajanie frazeologizmów w języku obcym”. W: K. Karpińska-Szaj, red.: *Neofilolog*. Vol. 30. Poznań, 64–68.
- Sułkowska M., 2008 : « Expressions figées dans une perspective multilingue : problèmes d’équivalence et de traduction ». In : W. Banys, éd.: *Neophilologica*. Vol. 20. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 194–209.
- Sułkowska M., 2009a : „Przekład jednostek frazeologicznych”. W: K. Hejwowski, A. Szczesny, U. Topczewska, red.: *50 lat polskiej translatoryki*. Warszawa, Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, 401–407.
- Sułkowska M., 2009b : „Z zagadnień frazeodydaktyki, czyli o kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych w zakresie związków frazeologicznych”. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, red.: *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz, Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, 237–247.
- Sułkowska M., 2009c : « Quelques aspects de la phraséodidactique, c’est-à-dire sur l’enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère ». In : W. Banys, éd.: *Neophilologica*. Vol. 21. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 102–114.
- Sułkowska M., 2009d : „Rozumienie znaczeń związków frazeologicznych w perspektywie uczenia się języków obcych”. W: H. Widła, red.: *Neofilolog*. Vol. 33. Katowice, 133–142.
- Sułkowska M., 2010 : „Typowość i struktury prototypowe we frazeologii oraz ich znaczenie dla frazeodydaktyki”. *Poradnik Językowy*, Vol. 6, 48–61.
- Sułkowska M., 2011a : « Décodage et compréhension des expressions idiomatiques – revue des conceptions ». In : M. Lipińska, éd.: *L’état des recherches et les tendances du développement de la parémiologie et de la phraséologie romanes*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, 213–222.
- Sułkowska M., 2011b : « Outils, techniques et stratégies servant à développer les compétences phraséologiques ». In : R. Molencik, éd.: *Linguistica Silesiana*, Vol. 32. Katowice, PAN Oddział w Katowicach, 229–246.
- Svensson M.H., 2004 : *Critères de figement. L’identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå, Umeå University.
- Swinnery D.A., 1979 : “Lexical access during sentence comprehension : (re)consideration of context effects”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 18, 645–660.

- Swinney D.A., Cutler A., 1979: "The access and processing of idiomatic expressions". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 18, 523–534.
- Sypnicki J., 1993: « La métaphore – un des types de fondements sémantiques du lexique ». In: *Akten des 26 Linguistischen Kolloquiums*. Band 2. Tübingen, 469–476.
- Sypnicki J., 1994: « La métaphore dans le lexique du français populaire ». *Studia Romanica Posnaniensia*, Vol. 19, 93–100.
- Sypnicki J., 2009: « La métaphore dans les lexiques du français et du polonais populaires ». In: A. Kacprzak, J.-P. Goudaillier, eds: *Standard et périphéries de la langue*. Łódź–Łask, Leksem, 175–189.
- Szubin E., Leonova L., 1970: „Gotowyje priedłożenija w sowriemniennom anglijskom dialogie”. *Inostrannyje jazyki w szkolie*, Vol. 5, 11–22.
- Taft M., 1981: "Prefix stripping revisited". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 20, 289–297.
- Taft M., Forster K.I., 1975: "Lexical storage and retrieval of prefixed words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 14, 638–647.
- Taft M., Forster K.I., 1976: "Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 15, 607–620.
- Tallgren-Tuulio O.J., 1932: « Locutions figées calquées et non calquées ». *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki*, Vol. 9.
- Tamba-Mecz I., 1981: *Le sens figuré. Vers une théorie de l'énonciation figurative*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Tamba-Mecz I., 1994: « Une clé pour différencier deux types d'interprétation figurée, métaphorique et métonymique ». *Langue Française*, Vol. 101, 26–34.
- Tamine G., 1995: « À nouveau sur la métaphore : le pouvoir du langage ». *Archives de psychologie*, Vol. 63, 43–63.
- Taylor J.R., 2001: "Linguistic Categorization". *Prototypes in Linguistic Theory*. (Kategoryzacja w języku, *Prototypy w teorii językoznawczej*, 1995. Tłum. A. Skucińska. Kraków, Universitas).
- Thun H., 1975: « Quelques relations systématiques entre groupements de mots figés ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 27.2.
- Titone D.A., Connine C.M., 1994a: "The comprehension of idiomatic expressions: Effects of predictability and literality". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 20, n° 5, 1126–1138.
- Titone D.A., Connine C.M., 1994b: "Taking on semantic commitments: Processing semantically non-decomposable and decomposable idioms". In: *7th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*.
- Titone D.A., Connine C.M., 1999: "On the compositional and non compositional nature of idiomatic expressions". *Journal of Pragmatics*, Vol. 31, 1655–1674.
- Tollis F., éd., 2001: *La locution et la périphrase. Du lexique à la grammaire*. Paris, L'Harmattan.
- Tomasello M., 1998: *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: LEA.
- Tryuk M., 2001: « La phraséologie en terminologie. État de la question et perspectives du développement en Pologne ». In: A. Clas, H. Awaiss, J. Har-

- dane, eds : *L'éloge de la différence : la voix de l'autre*. Série : Actualité Scientifique, 401–409.
- Tsybova I., 2002 : *Essai de lexicologie française*. Szczecin, Uniwersytet Szczeciński.
- Turner M., 1993 : "An image-schematic constraint on metaphor". In: R.A. Geiger, B. Rudzka-Ostyn, eds.: *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin–New York, Mouton de Gruyter.
- Turner M., Fauconnier G., 1995 : "Conceptual Integration and Formal Expression". *Metaphor and Symbolic Activity*, Vol. 10.
- Tutin A., 2005 : « Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 10 (2), 31–48.
- Tutin A., 2007 : « Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique ». *Cahiers de L'Institut de linguistique de Louvain*. Vol. 31, n° 2–4 [Louvain], 247–262.
- Tutin A., Grossmann F., 2002 : « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 7, 7–26.
- Twaddel W.F., 1973 : "Vocabulary expansion in the TESOL classroom". *TESOL Quarterly*, Vol. 7, 61–78.
- Ulatowska H.K., Sadowska M., Kądziaława D., Kordys J., 1996 : „Przysłowia w badaniu neurolingwistycznym”. *Poradnik Językowy*, z. 7, 32–41.
- Ullman S., 1962 : *Semantics: An introduction to the study of meaning*. Oxford, Basil Blackwell & Mott.
- Vaguer C., 2011 : « Expressions figées et traduction. Langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexique ». In : J.-C. Anscombre, S. Mejri, eds : *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris, Honoré Champion Éditeur, 391–403.
- Valli A., Villagenes Serra E., 1998 : « Locutions figées comprenant un nom "partie du corps" en espagnol et en français ». In : S. Mejri, A. Clas, G. Gross, T. Baccouche, eds : *Le figement lexical*. Tunis, 177–206.
- Vangenhuchten L., 2006 : « L'unité phraséologique en didactique des langues étrangères de spécialité : le cas du discours économique d'entreprise en espagnol ». In : D. Blampain, P. Thoiron, M. Van Campenhoudt, eds : *Mots, termes et contextes*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines, AUF, 673–685.
- Verlinde S., Binon J., Selva T., 2006 : « Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage ». *Langue Française*, Vol. 150, 84–98.
- Vietri S., 1985 : *Lessico e sintassi delle espressioni idiomatiche – una tipologia tassonomica dell'italiano*. Napoli, Liguori Editore.
- Vinay J.-P., Darbelnet J., 1958 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Paris, Didier.
- Vinogradov V.V., 1977 : „Ob osnovnykh tipakh frazeologičeskikh edinic w ruskom jazyke”. In: *Leksikologija i leksikografija. Izbrannyje trudy*. Moskva.
- Weinreich U., 1966 : "Problems in the analysis of idioms". In: J. Puhvel, ed.: *Substance and structure of language*. Berkeley, University of California Press, 23–81.

- Weller F.-R., 1979 : „Idiomatizität” als didaktisches Problem des Fremdsprachenunterrichts – erläutert am Beispiel des Französischen“. *Die Neueren Sprachen*, Vol. 78, 530–554.
- Wéry L., 2000 : « Approche des expressions idiomatiques en FLE ». *Le Langage et l'Homme*, Vol. 35, n° 4, 215–232.
- White L., 1987a : “Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of L2 competence”. *Applied Linguistics*, Vol. 8, 95–110.
- White L., 1987b : “Markedness and second language acquisition: the question of transfer”. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 9, 261–286.
- White L., 1989 : *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Widła H., 2007 : *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Wierzbicka A., 1975 : „Rozważania o częściach ciała”. W: *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*. Wrocław.
- Wierzbicka A., 1999 : *Język – umysł – kultura*. Wybór J. Bartmiński. Warszawa, PWN.
- Wilczyńska W., 1993 : *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Koszalin, WOM.
- Wilk-Racińska J., 1998 : « La metafora sin enigma ». In : W. Banyś, éd. : *Neophilologica*. Vol. 13. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 146–152.
- Wittgenstein L.J., 1953 : *Philosophical Investigations*. New York, Macmillan.
- Wojtowiczowa J., 1980 : „Rola frazeologizmów w nauczaniu języka obcego na szczeblu zaawansowanym (na przykładzie nauczania języka polskiego obywateli NRD)”. *Poradnik Językowy*, z. 6, 306–315.
- Wolff G., 1982 : *Metaphorischer Sprachgebrauch*. Stuttgart, Reclam 9570.
- Wood M.W., 1986 : *A definition of Idiom*. Bloomington, Indiana University Linguistic Club.
- Wojtak B., 1996 : “Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln? Einführung in den Themenschwerpunkt”. *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 15, 4–9.
- Wray A., 2002 : *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Xatara C.M., 2002 : « La traduction phraséologique ». *Meta : journal des traducteurs*, Vol. 47, n° 3, 441–444.
- Yaguello M., 1989 : « Pas si idiot que ça... ». In : *Les Idiomatisme français-anglais*. Paris, Point-virgule.
- Zakrzewski P., 2002a : „Definicja przysłowia w wybranych opracowaniach francuskich, niemieckich i polskich oraz próba konfrontatywnej analizy problemu”. *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Linguistica*, Vol. 42, 3–18.
- Zakrzewski P., 2002b : „W sprawie definicji idiomu”. *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Linguistica*, Vol. 42, 19–23.
- Zaręba L., 1988 : *Polskie i francuskie frazeologizmy w ujęciu leksykograficznym*. Kraków.
- Zaręba L., 1996 : « Les dictionnaires phraséologiques hier et aujourd'hui ». W: A.M. Lewicki, red.: *Problemy frazeologii europejskiej*. T 1. Warszawa, Energeia, 147–159.

- Zaręba L., 2004a: *Szkice z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej. Esquisses de phraséologie comparative franco-polonaise et polono-française*. Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Zaręba L., 2004b: « Les locutions idiomatiques en philologie romane. Une approche didactique ». W: I d e m: *Szkice z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej. Esquisses de phraséologie comparative franco-polonaise et polono-française*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 159–169.
- Zinglé H., 2003: « Construction et exploitation d'une base de données phraséologiques en français ». In: *Actes du Congrès international des linguistes*, 24–29 juillet 2003, Prague.

Dictionnaires

- Bernet Ch., Rézeau P., 1989: *Dictionnaire du français parlé. Le monde des expressions familières*. Paris, Seuil.
- Cellard J., 1982: *Ça mange pas de pain ! 400 expressions familières et voyoutes de la France et du Québec*. Paris, Hachette.
- Cellard J., Dubois G., 1985: *Dictons de la pluie et du beau temps*. Paris, Belin.
- Chollet I., Robert J.-M., 2008: *Les expressions idiomatiques*. Paris, Clé International.
- Dournon J.Y., 1986: *Le dictionnaire des proverbes et des dictons de France*. Paris, Éd. Hachette.
- Duneton C., 1990: *Le Bouquet des expressions imagées. Encyclopédie thématique des locutions figées de la langue française*. Paris, Seuil.
- Galisson R., 1984a: *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris, Clé International.
- Guillemard C., 1986: *Les mots d'origine gourmande*. Paris, Belin.
- Jouet J., 1990: *Les mots du corps dans les expressions de la langue française*. Paris, Larousse.
- Laflleur B., 1984: *Dictionnaire des expressions*. Paris, Bordas.
- Lair M., 1989: *À la fortune du pot*. Paris, Éd. Acropole.
- Lair M., 1990: *Les bras m'en tombent*. Paris, Éd. Acropole.
- Lis M., Barbier M., 1980: *Dictionnaire du gai parler. 4500 expressions traditionnelles et populaires*. Paris, Mengès.
- Rey A., Chantreau S., 1994: *Dictionnaires des expressions et locutions figurées*. Paris, Le Robert.
- Wathelet J.-M., 1985: *Dictons des bêtes, des plantes et des saisons*. Paris, Belin.
- Weil S., Rameau L., 1981: *Le Trésor des expressions françaises*. Paris, Belin.
- Zaręba L., 1973: *Frazeologiczny słownik francusko-polski*. Warszawa, WP.
- Zaręba L., 1984: *Wybór polsko-francuskich frazeologizmów czasownikowych*. Kraków, Wydawnictwo UJ.

- Zaręba L., 1995 : *Frazeologiczny słownik polsko-francuski*. Warszawa, PWN.
Zaręba L., 2000 : *Słownik idiomatyczny francusko-polski*. Kraków, Universitas.
Zaręba L., Kochan B., 1999 : *Idiomy polsko-francuskie*. Warszawa, PWN.

Manuels

- Action 3, 1999. Paris, Santillana, Clé International.
Allons-y 2, 1997. Ibaizabal, Edelvives, Baula.
Bárdosi V., 1983 : *Locutions françaises en 150 exercices*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Bárdosi V., 1986 : *De fil en aiguille. Les locutions françaises : recueil thématique et livre d'exercices*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Galisson R., 1984b : *Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris, Clé International.
Galisson R., 1984c : *Les expressions imagées. Mode d'emploi. Livret d'auto-apprentissage*. Paris, Clé International.
González Rey I., 2007 : *La didactique du français idiomatique*. InterCommunications & E.M.E, Belgique.
Kelly R.C., 1974 : *Expressions idiomatiques en français vivant*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
Le Nouvel espace 2, 1995. Paris, Hachette FLE.
Negreanu A., 1979 : *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*. Bucarest, Editura Didactica si pedagogika.
Stawińska K., 1998 : *Idiomy francuskie w ćwiczeniach*. Warszawa, WP.
Stawińska K., 2004 : *Słownik idiomów francuskich z ćwiczeniami*. Warszawa, Poltext.
Vocabulaire. Entraînez-vous (niveau avancé), 1993. Paris, Clé International.
Zaręba L., 2008 : *Z francuskim za pan brat. Ćwiczenia z frazeologii francuskiej dla młodzieży szkolnej*. Poznań, Nowela.
Zaręba L., 2010 : *À tu et à toi avec le français. Exercices de phraséologie française pour les étudiants*. Poznań, Nowela.

Inventaire des figures

- Fig. 1.1. Caractère graduel de la classe des expressions figées
- Fig. 1.2. Organisation graduelle des expressions figées
- Fig. 1.3. Relations entre différentes catégories de structures plus ou moins figées
- Fig. 1.4. Classement des expressions figées selon le critère sémantique, d'après S. Skorupka
- Fig. 1.5. Classement des expressions figées selon le critère formel, d'après S. Skorupka
- Fig. 1.6. Typologie des phrasèmes d'après I. Mel'čuk
- Fig. 1.7. Classement des expressions figées d'après I. González Rey
- Fig. 1.8. Classement des collocations d'après A. Tutin et F. Grossmann
- Fig. 2.1. Relations entre le figement, la composition et la dérivation
- Fig. 2.2. Gradation d'opacité sémantique et le caractère du figement
- Fig. 2.3. Sélection sémique qui rapproche deux éléments
- Fig. 2.4. Sélection sémique qui rapproche deux éléments à travers la préposition
- Fig. 2.5. Phénomène de sélection et de filtration sémique
- Fig. 2.6. Dualité sémantique des expressions figées
- Fig. 2.7. Caractère scalaire de l'opacité sémantique
- Fig. 2.8. Relation entre le degré de figement et le blocage des opérations syntaxiques et l'opacité sémantique
- Fig. 3.1. Modèle de la liste mentale d'idiomes
- Fig. 3.2. Modèle de la représentation lexicale
- Fig. 3.3. Modèle d'accès direct
- Fig. 3.4. Modèle de l'hypothèse configurationnelle
- Fig. 3.5. Relation entre la décomposabilité des expressions figées et leur idiomaticité
- Fig. 3.6. Idiomes non-décomposables et idiomes décomposables en relation avec mots homonymes et mots polysémiques
- Fig. 3.7. Pensée symbolique dans l'expression figée : combinaison de l'image et du concept
- Fig. 4.1. Objectifs et champs d'application de la phraséodidactique
- Fig. 4.2. Niveaux d'intervention de la phraséodidactique
- Fig. 4.3. Types d'erreurs phraséologiques

- Fig. 4.4. Causes des erreurs phraséologiques
- Fig. 4.5. Caractère graduel de l'équivalence phraséologique
- Fig. 4.6. Classement d'équivalents phraséologiques et types d'équivalence qui leur correspondent
- Fig. 4.7. Association d'un signe figé à son sens figuré
- Fig. 4.8. Les différents degrés de facilité des expressions figées aux yeux des non-natifs
- Fig. 4.9. Méthodes de traduction
- Fig. 5.1. Compétence linguistique et ses types particuliers
- Fig. 5.2. Classement de compétences linguistiques
- Fig. 5.3. La compétence verbale et ses composantes
- Fig. 5.4. La compétence communicative et ses composantes
- Fig. 5.5. Corrélation des compétences phraséologiques et d'autres sous-compétences linguistiques et communicatives
- Fig. 5.6. Classement des compétences phraséologiques
- Fig. 5.7. Étapes de l'acquisition-apprentissage des expressions figées en langue étrangère
- Fig. 5.8. Transférabilité des structures linguistiques et des expressions figées en langue étrangère
- Fig. 5.9. Répartition des étudiants sondés de la 1^{ère} année selon la connaissance des langues étrangères, autres que le français
- Fig. 5.10. Répartition des étudiants sondés de la 3^{ème} année selon la connaissance des langues étrangères, autres que le français
- Fig. 5.11. Taux moyens de croissance en compétences phraséologiques étrangères suivant les résultats de notre expérience
- Fig. 7.1. Principaux outils, supports et stratégies phraséodidactiques
- Fig. 7.2. Schéma des dictionnaires de compréhension et de production
- Fig. 7.3. Répartition de l'efficacité de différents types d'exercices phraséodidactiques sur les compétences phraséologiques

Inventaire des tableaux

- Tableau 5.1. Connaissance des équivalents phraséologiques en polonais et en français
- Tableau 5.2. Complétion des structures figées en français
- Tableau 5.3. Compétences productives en phraséologie maternelle et étrangère
- Tableau 5.4. Corpus des expressions figées contenant les noms des parties du corps humain classé du point de vue formel
- Tableau 5.5. Corpus des expressions figées contenant les noms d'animaux classé du point de vue formel
- Tableau 5.6. Répartition des sujets selon le nombre d'années d'apprentissage de la langue française
- Tableau 5.7. Répartition des sujets selon l'âge quand ils ont commencé l'apprentissage du français
- Tableau 5.8. Répartition des étudiants selon la durée des séjours en France ou en milieu francophone
- Tableau 5.9. Répartition des étudiants selon l'appartenance aux groupes testés
- Tableau 5.10. Connaissance des expressions figées données à l'écrit ou à l'oral, déclarée par des personnes sondées
- Tableau 5.11. Explication correcte du sens figuré des expressions figées données
- Tableau 5.12. Connaissance des équivalents phraséologiques corrects en polonais pour des expressions figées données en français
- Tableau 5.13. Résultats obtenus par un groupe d'étudiants (25 personnes) testés deux fois, en 1^{ère} et en 3^{ème} année de leurs études
- Tableau 5.14. Répartition des réponses correctes, répétitives et fréquentes dans les formulaires de l'enquête basée sur des expressions figées et proverbes « sémantiques »
- Tableau 5.15. Répartition des réponses correctes, répétitives et fréquentes dans les formulaires de l'enquête basée sur des expressions figées et proverbes « zoomorphiques »
- Tableau 5.16. Principales erreurs commises par les personnes testées pour l'explication des sens figurés et la connaissance des équivalents en polonais

Tableau 5.17. Étude d'une corrélation mutuelle entre le degré de difficulté d'une expression phraséologique verbale aux yeux des locuteurs non-natifs, et son degré de figement, mesuré grâce aux paramètres du figement

Tableau 5.18. Étude d'une corrélation mutuelle entre le degré de difficulté d'une expression phraséologique verbale aux yeux des locuteurs non-natifs et son degré de figement attribué (I, II ou III)

Tableau 6.1. Expressions figées mentionnées comme typiques

Monika Sułkowska

Od frazeologii do frazeodydaktyki Studia teoretyczne i praktyczne

Streszczenie

Celem niniejszej publikacji jest pokazanie związków pomiędzy frazeologią teoretyczną a jej dziedziną stosowaną, zwaną frazeodydaktyką, oraz przybliżenie najważniejszych zagadnień i problemów nowej, jeszcze mało popularnej dyscypliny, jaką jest dydaktyka frazeologii. Frazeologia, stanowiąca dziedzinę językoznawstwa, która analizuje fenomen frazeologizacji oraz jego wytwory, czyli utrwalone związki wyrazowe, ma długą i bogatą historię. Niemniej jednak wiele zagadnień z jej zakresu nie doczekało się nadal jednoznacznych rozstrzygnięć, a współczesna lingwistyka oraz nowe dyscypliny naukowe wspomagające frazeologię pozwalają spojrzeć na problemy frazeologizacji w językach naturalnych z innej perspektywy.

Nową dziedziną badawczą jest frazeodydaktyka. Stanowi ona kształtującą się dopiero dyscyplinę z zakresu językoznawstwa stosowanego. Łączy elementy frazeologii, glottodydaktyki, a także takich nauk, jak lingwistyka kontrastywna, psycholingwistyka, neurolingwistyka czy socjolingwistyka. Termin „frazeodydaktyka” (niem. *Phraseodidaktik*), upowszechnił się w literaturze przedmiotu głównie za sprawą prac w języku niemieckim, takich autorów jak H.H. Lüger (1997, 2001) oraz S. Ettinger (1998). Obecnie jednak zarówno pojęcie „frazeodydaktyka”, jak i dyscyplina, do której się ono odnosi, są jeszcze słabo rozpowszechnione. Przedmiotem badań frazeodydaktyki są procesy związane z naturalnym przyswajaniem związków frazeologicznych, idiomów, przysłów oraz innych odtwarzalnych form wyrazowych w języku ojczystym, a przede wszystkim procesy związane z nauczaniem i uczeniem się tych struktur w języku drugim i kolejnych. Frazeologizmy rozumiane są tutaj jako utrwalone w danym języku połączenia co najmniej dwóch wyrazów, które mają charakter reproduktywny. Przykładem takich struktur są wyrażenia: *na oko, czarna owca, od stóp do głów*, zwroty: *iść po rozum do głowy, brać nogi za pas*, frazy: *trafiła kosa na kamień, jaki ojciec, taki syn*, oraz związki o charakterze gramatycznym, np. *między innymi, na skutek (czegoś)*. Dydaktyka frazeologii aspiruje do zajmowania się wszystkim tym, co wiąże się z jak najbardziej efektywnym nauczaniem i przyswajaniem struktur o charakterze frazeologicznym.

Frazeodydaktyka z uwagi na podobieństwo przedmiotu badań wykazuje silne związki z frazeologią, czyli dyscypliną naukową o dobrze już ukształtowanej tradycji, która jednak nie zajmowała się i nie zajmuje zagadnieniami dydaktyki frazeologii.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów, w których pokazano przejście od frazeologii teoretycznej do problemów praktycznych z zakresu frazeodydaktyki.

Pierwszy rozdział wprowadza w problemy frazeologizacji oraz w zagadnienia utrwalonych jednostek języka. Autorka prezentuje w nim terminologię i możliwe klasyfikacje sfrazeologizowanych jednostek języka, a także rys historyczny studiów nad frazeologią.

Rozdział drugi poświęcony jest problemom strukturyzacji procesu kostnienia z punktu widzenia składni i semantyki. Autorka omawia w nim pochodzenie jednostek frazeologicznych oraz pokazuje wielorakie mechanizmy językowe odpowiedzialne za zjawisko frazeologizacji w językach naturalnych.

W rozdziale trzecim omówione są procesy percepcji oraz rozumienia znaczeń frazeologicznych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na odbiór sensów idiomatycznych. Autorka prezentuje procesy przyswajania frazeologizmów w języku ojczystym.

Rozdział czwarty wprowadza w zagadnienia frazeodydaktyki. Prezentując cele i zadania tej nowej dyscypliny naukowej, Autorka przedstawia tu rys historyczny badań nad frazeologią w dydaktyce języków, a także miejsce frazeodydaktyki w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego.

W rozdziale piątym Autorka omawia pojęcie kompetencji frazeologicznych oraz przedstawia wyniki własnych badań diagnostycznych przeprowadzonych w okresie obejmującym trzy kolejne lata akademickie w środowisku studentów języka francuskiego i filologii romańskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Celem diagnozy było poznanie, jak kształtuje się przyrost kompetencji frazeologicznych na wyższym poziomie zaawansowania nauki języka obcego. Wyniki badań posłużyły do analizy relacji pomiędzy rozumieniem i przyswajaniem frazeologizmu w języku obcym a stopniem jego zidiomatyzowania lub utrwalenia frazeologicznego.

Rozdział szósty prezentuje zagadnienia typowości i struktur prototypowych we frazeologii oraz ich znaczenie we frazeodydaktyce. Autorka opisuje w nim wyniki własnych badań z tego zakresu oraz przedstawia konkretne sugestie i wnioski.

Rozdział siódmy poświęcony jest analizie narzędzi, metod, technik i strategii frazeodydaktycznych oraz prezentacji wyników badań nad różnymi typami ćwiczeń frazeodydaktycznych z punktu widzenia ich efektywności i przydatności w procesach dydaktyki frazeologii.

Autorka łączy różne aspekty zjawiska frazeologizacji w językach w celu pokazania złożoności procesów oraz rozległego zakresu zainteresowań współczesnej frazeologii zarówno na gruncie teoretycznym, jak i praktycznym. Praca stanowi wynik wielu badań oraz analiz interdyscyplinarnych i wieloaspektowych, które łączą badania językoznawcze oraz glottodydaktyczne.

Potrzeba rozwoju kompetencji frazeologicznych w procesie dydaktyki języka obcego jest kwestią oczywistą. Brak zrozumienia idiomatycznego języka rozmówcy może powodować zaburzenia w procesie komunikacji werbalnej, w związku z czym każdy uczący się języka obcego powinien dążyć do opanowania frazeologicznych kompetencji receptywnych. Jeśli chodzi o poziom produkcji językowej, to najważniejsze jest przyswojenie tych związków wyrazowych, które są najbardziej potrzebne w idiolekcie danego użytkownika. Potrzeby w zakresie kompetencji frazeologicznych są znacznie większe w przypadku przyszłych nauczycieli lub tłumaczy języków obcych, których kompetencje frazeologiczne powinny być wysoko rozwinięte nie tylko w zakresie recepcji, ale także na poziomie produkcji. Nie można więc pomijać tych potrzeb w procesach kształcenia.

Opisane wyniki badań świadczą o tym, że rozwój kompetencji frazeologicznych w języku obcym jest proporcjonalny do rozwoju ogólnych kompetencji językowych w tym języku, ale to proces względnie powolny, zwłaszcza w zakresie produkcji. Analizy dowodzą, że osoby dorosłe, które stają się dwu- lub wielojęzyczne w sposób sukcesywny (tzn. rozpoczynają naukę kolejnego języka w momencie wykształcenia już struktur języka ojczystego i/lub innych języków obcych), uczą się nowej frazeologii, odnosząc ją do struktur językowych funkcjonujących w znanych im już językach. W konsekwencji utrwalone związki wyrazowe o transparentnych znaczeniach oraz o analogicznym do rodzimego obrazowaniu nie stwarzają na ogół problemów w dydaktyce języka obcego. Rozumienie i przyswajanie frazeologizmów w języku obcym jest też warunkowane stopniem ich idiomatyczności albo kompozycyjności znaczeń. Można zauważyć, że struktury o wyższym stopniu sfrazeologizowania, zwłaszcza te mało sugestywne metaforycznie lub niekompozycyjne, są trudniejsze dla uczących się języka obcego. W procesach glottodydaktycznych warto też zwrócić uwagę na utrwalone kolokacje, przede wszystkim te, które funkcjonują odmiennie od kolokacji macierzystych.

Wyniki badań pokazują, że wykorzystanie dokumentów autentycznych, obfitujących w sfrazeologizowane struktury językowe, może dać wydatne korzyści we frazeodydaktyce. Nie do przecenienia jest także rola kontekstu oraz wizualizacji znaczeń. Nie ulega wątpliwości, że procesy dydaktyki frazeologii powinny być permanentnie wzmacniane ćwiczeniami frazeodydaktycznymi (zwłaszcza rozwijającymi kompetencje produktywne) oraz autonomiczną pracą osoby uczącej się języka obcego. Przyswajanie obcej frazeologii to proces złożony, wymagający sporego wysiłku i zaangażowania zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Wymaga on także zaplecza teoretycznego, dostarczającego wiedzy o samym zjawisku frazeologizacji i jego złożoności.

Przedstawione w pracy analizy i badania pokazują możliwości wykorzystania wiedzy z zakresu typowości i struktur prototypowych we frazeologii na gruncie frazeodydaktyki. Takie analizy, podobnie jak badania frekwencyjne, ciągle bardzo rzadkie we współczesnej frazeologii, mogą dostarczyć cennych informacji potrzebnych do opracowywania dobrych słowników oraz podręczników frazeologicznych.

Monika Sułkowska

From phraseology to phraseodidactics Theoretical and practical studies

S u m m a r y

The aim of the very publication is to show the relations between a theoretical phraseology and its applied field called phraseodidactics, as well as to bring the most important issues and problems of a new and hardly popular discipline, which is the didactics of phraseology, closer. Phraseology, constituting the field of linguistics, and analyzing the phenomenon of phraseologization and its products, that is fixed expressions, has had a long and rich history. However, its many aspects have not lived to clear-cut decisions yet, while modern linguistics and new academic disciplines facilitating phraseology allow for looking at the problems of phraseologization in natural languages from a different perspective.

Phraseodidactics is a new research field. It constitutes an already developing discipline within the scope of applied linguistics. It combines the elements of phraseology, glottodidactics, as well as such fields as contrastive linguistics, psycholinguistics, neurolinguistics or sociolinguistics. The term “phraseodidactics” (German *Phraseo-didaktik*) has become popular in the literature of the subject mainly thanks to German works and such authors as H.H. Lüger (1997, 2001) and S. Ettinger (1998). Nowadays, however, both the notion “phraseodidactics” and the discipline it refers to are not too popularised yet. The research subject of phraseodidactics is processes related to a natural acquisition of phraseological units, idioms, proverbs and other reconstructable word forms in a native language, and, above all, processes connected to teaching and learning these structures in the second and next language(s). Phraseologisms are understood here as fixed combinations of at least two words being reproductive in nature in a given language. An example of such structures are expressions: *na oko, czarna owca, od stóp do głów*, phrasings: *iść po rozum do głowy, brać nogi za pas*, phrases: *trafiła kosa na kamień, jaki ojciec, taki syn*, and grammatical units, e.g. *między innymi, na skutek (czegoś)*. The didactics of phraseology aspires to deal with everything connected with the most effective teaching and acquisition of phraseological structures.

Phraseodidactics, in view of the similarity of the research subject, shows strong connections with phraseology, namely an academic discipline of an already well-developed tradition which, nevertheless, has not dealt with the issues of the didactics of phraseology.

The work consists of seven chapters where a transition from a theoretical phraseology to practical problems within phraseodidactics was presented.

The first chapter introduces into the problems of phraseologization, and issues of fixed linguistic units. The author presents here terminology and possible classifications of phraseologised language units, as well as a historical outline of studies on phraseology.

The second chapter is devoted to the problems of the structuralization of the fossilization process from the point of view of syntax and semantics. Here, the author discusses the origin of phraseological units, and shows multiple language mechanisms responsible for the phenomenon of phraseologization in natural languages.

Chapter three discusses the processes of perception and comprehension of phraseological meanings, paying a special attention to the reception of idiomatic senses. The author presents the acquisition processes of phraseologisms in a native language.

Chapter four introduces into the issues of phraseodidactics. Presenting the aims and tasks of this new academic discipline, a historical outline of studies on phraseology in the didactics of languages is illustrated, as well as the role of phraseodidactics in the European System of Language Education Description is elaborated on.

The fifth chapter describes the notion of phraseological competences, and presents the results of the author's diagnostic study conducted in the period of three subsequent academic years among the students of French and Romance philology at the University of Silesia in Katowice. The aim of diagnosis was to investigate the development of phraseological competences at an advanced foreign language level. The results served the analysis of the relationship between the comprehension and acquisition of phraseologisms in a foreign language and the level of their automatization or phraseological retention.

The sixth chapter illustrates the issue of typicality and prototypical structures in phraseology, as well as their role in phraseodidactics. The author describes here the results of her own studies, and presents concrete suggestions and conclusions.

The seventh chapter is devoted to the analysis of tools, methods, techniques and phraseodidactic strategies, as well as the description of research results on various types of phraseodidactic activities from the point of view of their effectivity and usefulness in the processes of the didactics of phraseology.

The author combines various aspects of the phenomenon of phraseologization in languages in order to show the complexity of the processes, and a wide scope of interest of a modern phraseology in terms of both interdisciplinary and multidimensional analyses that link linguistic and glottodidactic studies.

The need of the development of phraseological competences in the process of the didactics of foreign languages is obvious. The lack of an idiomatic understanding of speaker's language can cause serious distortions in the process of verbal communication. That is why each foreign language learner should aim at mastering receptive phraseological competences. When it comes to the level of the language production, what is the most important is the acquisition of such expressions that are most needed in user's idiolect. The needs within the scope of phraseological competences are much bigger in the case of foreign language teachers or translators to be, whose phraseological competences should be highly-developed not only in terms of reception, but also at the productive level. Thus, one should not avoid such needs in educational processes.

The research results in question prove that the development of phraseological competences in a foreign language is proportionate to the development of general linguistic

competences in a given language. The very process, though, is relatively slow, especially when it comes to production. The analyses prove that adults becoming bi- or multi-lingual in a successive way (namely starting learning the next language when already having developed the structures of the native and other foreign language(s)) learn new phraseology relating it to linguistic structures functioning in languages they already know. In consequence, fixed phrases having transparent meanings and vividness analogical to the native one usually do not cause problems in foreign language didactics. Comprehension and acquisition of phraseologisms in a foreign language is also conditioned by the level of their idiomaticity or composition of meanings. One can notice that the structures of a higher level of phraseologization, especially these metaphorically less suggestive or noncompositional, are more difficult for foreign language learners. In glottodidactic processes it is also worth paying attention to fixed collocations, particularly those functioning differently from native collocations.

The research results show that using authentic proofs rich in phraseologised linguistic structures can become useful in phraseodidactics. Also, the role of the context and meaning visualization are invaluable. It goes without saying that the processes of the didactics of phraseology should be permanently reinforced with phraseodidactic activities (especially the ones developing productive competences), and foreign language learners' autonomous work. The acquisition of foreign phraseology is a complex process requiring great effort and engagement both on the part of the learner and teacher. It also demands a theoretical background providing knowledge about the phenomenon of phraseologization as such and its complexity.

The analyses and studies presented in the work show the possibilities of using knowledge within the scope of typicality and prototypical structures in phraseology in terms of phraseodidactics. Such analyses, like frequency studies, still very rare in modern phraseology, can give valuable information needed to prepare good phraseological dictionaries and course books.

Redakcja: Barbara Malska
Projekt okładki: Paulina Dubiel
Redakcja techniczna: Barbara Arenhövel
Korekta: Wiesława Piskor
Łamanie: Edward Wilk

Copyright © 2013 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2150-9

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 20,5 + 2 wklejki. Ark. wyd. 28,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 44 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Cena 44 zł (+ VAT)

ISSN 0208-6336 · ISBN 978-83-226-2150-9